Joachim Willems (Hg.)

RELIGION IN DER SCHULE

Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung

[transcript] Pädagogik

Joachim Willems (Hg.)
Religion in der Schule

Pädagogik



Joachim Willems (Prof. Dr. theol. habil. Dr. phil.) ist Professor für Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören (inter-)religiöse Bildung und Kompetenz in religiös heterogenen Gesellschaften sowie Religion und Religionsunterricht in Russland.

Joachim Willems (Hg.)

Religion in der Schule

Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung

[transcript]

Der Band versammelt, durch weitere Kapitel ergänzt, Beiträge der Konferenz »Schule als Ort von Anerkennung – Schule als Ort von Diskriminierung. Religion und Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Gesellschaft« (22. und 23. Februar 2018 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg). Der Herausgeber dankt der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung der Konferenz und des Projekts REVIER, aus dem die Beiträge von Friederike Schulze-Marmeling und Joachim Willems hervorgegangen sind.

Gefördert durch
DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2020 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5355-7
PDF-ISBN 978-3-8394-5355-1
https://doi.org/10.14361/9783839453551

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Einleitung
Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung

Joachim Willems

Die Frage, wie und ob Religion in der Schule sichtbar sein dürfe, wird seit mehreren Jahren immer wieder kontrovers diskutiert. Zumeist entzünden sich diese Debatten an Äußerungen islamischer Religiosität: Wenn eine Lehrerin ein Kopftuch tragen möchte oder wenn überlegt wird, zumindest für Kinder unter vierzehn Jahren das aus religiösen Gründen getragene Kopftuch zu verbieten; wenn Schülerinnen und Schüler in den Pausen beten oder im Ramadan fasten. Oft wird es dann grundsätzlich: Sollte die Schule in einem säkularen Staat nicht grundsätzlich frei von Äußerungen gelebter Religion sein? In diesem Sinne müsste nach Auffassung vieler laizistisch orientierter Menschen auch auf Religionsunterricht verzichtet werden, zumindest in seinen ›konfessionellen‹ Formen nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz, also im Zusammenwirken von Staat und Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften. – Oder gehört es gerade zum freiheitlich-demokratischen Charakter des bundesdeutschen Staates, den religiösen Bekenntnissen und Praktiken der Bewohnerinnen und Bewohner Deutschlands Raum zu geben, auch in der Schule?

Der vorliegende Band unternimmt es, diese Fragen an unterschiedlichen Beispielen zu diskutieren, um damit zu grundsätzlichen Klärungen beizutragen. Zu diesem Zwecke werden unter der Perspektive des Begriffspaars von ›Diskriminierung‹ und ›Anerkennung‹ unterschiedliche Formen in den Blick genommen, wie Religion in der Schule begegnet: als Religiosität der einzelnen Menschen, die ihre Religion nicht beim Betreten der Schule ablegen; als Teil der Schulkultur außerhalb des Fachunterrichts; als Religion und Religionen, die im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts thematisiert werden.

Fokus Diskriminierung

Unter Diskriminierung wird hier, mit Albert Scherr, »die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligung« verstanden. Im Falle von Diskriminierungen wird die »faktische Benachteiligung« der Diskriminierten daher »nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet« (Scherr 2016, 3).

Mit der Antidiskriminierungsrichtlinie der Europäischen Union vom 27. November 2000 (RL 2000/78/EG),[1] deren Zweck die »Bekämpfung der Diskriminierung wegen der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung« ist (Art. 1), lassen sich unmittelbare und mittelbare Diskriminierungen unterscheiden. Eine unmittelbare Diskriminierung liegt demnach vor, »wenn eine Person wegen eines der in Artikel 1 genannten Gründe in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde« (Art. 2 Abs. 2a). Mittelbare Diskriminierung ist gegeben, »wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung, einer bestimmten Behinderung, eines bestimmten Alters oder mit einer bestimmten sexuellen Ausrichtung gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können« (Art. 2 Abs. 2b; mit Einschränkungen in den dortigen Absätzen i und ii).

In einer soziologischen Perspektive werden im Falle von Diskriminierungen »Unterscheidungen von sozialen Gruppen und Personenkategorien« konstruiert, »die für die Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Abgrenzungen und Hierarchien, insbesondere von Machtasymmetrien, sozioökonomischen Ungleichheiten und ungleichen Chancen der Anerkennung, verwendet werden« (Scherr 2017, 4; i.O. kursiv). Es werden also »kategoriale Einteilungen und Zuordnungen« vorgenommen, »auf deren Grundlage Individuen nicht mehr als besondere und selbstbestimmungsfähige Einzelne, sondern als Mitglieder einer Personenkategorie oder einer Gruppe in den Blick treten, für die angenommen wird, dass sie in irgendeiner Weise anders als ›die Normalen‹ oder ›die Mehrheitsbevölkerung‹ sind« (Scherr 2017, 6). Da diese kategorialen Einteilungen und damit verbundene Zuschreibungen Teil kollektiver Wissensbestände und gesellschaftlich vermittelter Deutungen sind, ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass auch Menschen, die nicht diskriminierend agieren wollen, dies dennoch immer wieder tun (und

1 Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf, veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 2.12.2000, L 303/16-22.

es unter Umständen gar nicht bemerken). In diesem Sinne betont Judith Butler, dass rassistische Rede zirkuliert und zwar ein Subjekt benötigt, um geäußert zu werden, dass sie aber mit dem Subjekt, das spricht, weder beginnt noch endet (Butler 1997, 34). Insofern werden Subjekte – die Sprechenden wie die, über die gesprochen wird – in Diskursen konstituiert und dabei sozial innerhalb von Dominanzstrukturen positioniert.

Mit Blick auf religionsbezogene Diskriminierung wird dies insbesondere deutlich bei der Rede über Jüdinnen und Juden sowie über Musliminnen und Muslime bzw. über Judentum und Islam. Dabei wird auf Religion und (zugeschriebene) religiöse Zugehörigkeit Bezug genommen, um Individuen zu entindividualisieren, sie einer in sich als homogen betrachteten Gruppe zuzuordnen und aus einer anderen Gruppe auszuschließen. In diesem Prozess muss dann Religion im engeren Sinne gar keine Rolle mehr spielen: Antisemitische Stereotype können sich zwar auf jüdische Religion beziehen oder selbst (christlich oder islamisch) religiös motiviert sein, sie können aber auch biologistisch oder kulturalistisch ausgerichtet sein. Ähnliches gilt mit Blick auf antimuslimische Diskriminierung; darauf macht zum Beispiel Iman Attia aufmerksam, die »Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen« beschreibt; in solchen Prozessen werden Menschen zu Muslimen ›gemacht‹ – auch unabhängig von ihrer religiösen oder nicht-religiösen Selbstverortung (Attia 2019). Zuweilen leben die Stereotype, die gegen die ›andere‹ (zur ›anderen‹ gemachte) Religion gerichtet sind, oder die vormals religiös konnotierten Stereotype in gleichsam säkularisierter Form fort, etwa in der auf den gegenwärtigen Nahostkonflikt bezogenen antisemitischen Parole »Kindermörder Israel«, die an die vor allem seit dem Mittelalter im christlichen Europa verbreiteten Ritualmordlegenden anknüpft.[2]

Solche religionsbezogenen Formen von Diskriminierung und Exklusion zu analysieren, muss auch Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Diskriminierungsforschung sein, die thematisiert, wie »Diskriminierungsverhältnisse einen Bildungsraum eröffnen, der durch die Pole Superiorität und Inferiorität gekennzeichnet ist und in dem unterschiedliche Selbst- und Weltverhältnisse bzw. Subjektpositionen nahegelegt sind und angeeignet werden«. Normativ muss es dann, daran anknüpfend, darum gehen, die Bedingungen zu analysieren, welche »die Diskriminierungsroutinen in Bildungszusammenhängen« schwächen (Heinemann & Mecheril 2017, 3).

Mit Blick auf die Religionspädagogik erscheint es mir notwendig, die Debatten um interreligiöses Lernen zu erweitern, indem im Anschluss an die skizzierten Überlegungen Religion (zumindest auch) verstanden wird als Mittel zur Konstruktion von Kollektiven, zur Inklusion und Exklusion sowie zur Herstellung und Durchsetzung sozialer Hierarchien, wobei der Konstruktcharakter von Religion in

2 Vgl. dazu auch in diesem Band den Beitrag von Julia Bernstein und Florian Diddens.

Analogie zu Kategorien wie Kultur und Ethnizität oder auch *gender* und *dis/ability* zu betonen wäre.

Freilich ist dies alleine, religionspädagogisch betrachtet, unzureichend. Wird Religion weniger als Modus der Vergemeinschaftung verstanden, sondern als ein spezifischer »Modus der Welterschließung« bzw. des »Weltzugangs« (Dressler 2006), innerhalb dessen Fragen von Sinn, Lebensorientierung und Umgang mit Kontingenz bearbeitet werden, dann unterscheidet sich der Bezug auf Religion in Bildungskontexten kategorial vom Bezug auf Ethnizität oder Gender. In diesem Sinne bestimmt z.B. Dietrich Korsch »die Eigenart religiöser Deutung« so, »dass religiöse Deutungen da vorliegen, wo individuelles Leben (im intersubjektiven Sprachzusammenhang natürlich) auf letzte Horizonte bezogen und in ihnen verortet wird«. Dieser Zusammenhang sei »für religiöse Deutungen [...] zentral« (Korsch 2005, 117f.). Die daraus folgende religionspädagogische Aufgabe, Religion in diesem Sinne *als Religion* zu erschließen (und nicht lediglich als historischen, kulturellen, sozialen Tatbestand), ist zumindest mit Blick auf Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz unstrittig. Wie aber kann Religion *als Religion* kontext- und differenzsensibel im religionsbezogenen Unterricht so thematisiert werden, dass einerseits Zuschreibungen reflektiert und dekonstruiert werden, dass aber andererseits auch die Funktion von Religion für die Selbst-, Welt- und Lebensdeutung der lernenden Individuen, die in vielen Fällen einen Bezug auf eine spezifische religiöse Tradition beinhaltet, ernst genommen wird? Bernhard Grümme macht in diesem Sinne zu recht darauf aufmerksam, dass Religionen »trotz ihrer Geschichtlichkeit durch ihre Traditionen, Institutionen und deren Träger nicht solch hybride volatile Gebilde [sind], die der Transkulturalitätsbegriff voraussetzt und die eine kulturrelativistische Tendenz noch radikalisiert« (Grümme 2017, 199). Aufgabe einer religionspädagogischen Diskriminierungsforschung wäre dann zum einen, Bildungsprozesse daraufhin zu analysieren, wo in ihnen Schülerinnen und Schüler zu Juden, Christen oder Muslimen ›gemacht‹ und damit auch sozial positioniert werden, wie religionsbezogene Zuschreibungen tradiert und damit Diskriminierungen ermöglicht oder vollzogen werden. Zum anderen können Theologie(n) und Religionspädagogik(en) aber auch dazu beitragen, religiöse Traditionen daraufhin zu untersuchen und für den Unterricht fruchtbar zu machen, inwiefern in ihnen machtkritische Potentiale liegen und Ressourcen enthalten sind, um essentialisierende und binarisierende Othering-Prozesse zu unterlaufen, zu kritisieren und zu desakralisieren.[3]

3 Dieser Aspekt von Religion kommt in der entsprechenden kultur- und erziehungswissenschaftlichen Literatur in der Regel nicht oder nur am Rande vor; hier exemplarisch Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 58f.

Fokus Anerkennung

Mit Nicole Balzer lässt sich der Forschungs- und Diskussionsstand mit Blick auf Anerkennung so zusammenfassen, dass Anerkennung

> »vorrangig als eine Praxis gekennzeichnet wird, in der sich Subjekte in spezifischen Weisen und/oder als spezifische vor dem Hintergrund von Normen oder im Rekurs auf Normen adressieren. ›Anerkennung‹ vollzieht sich in der sozialen Praxis, so ließe sich daher als kleinster gemeinsamer Nenner anerkennungstheoretischer Ansätze festhalten, als Adressierung und in Adressierungen (sowie als und in Re-Adressierung(en)).« (Balzer 2014, 584)

Daraus ergibt sich der Zusammenhang von Diskriminierung und Anerkennung in doppelter Weise: Wenn Anerkennung normativ gefasst wird als eine Art der Adressierung, in der eine Person oder eine Gruppe von Personen positiv bestätigt wird und Wertschätzung erfährt, so ist Anerkennung das Gegenteil von Diskriminierung. In diesem Sinne wird dann pädagogische Arbeit als »Anerkennungsarbeit« verstanden (Balzer 2014, 585). Komplexer ist das Verhältnis von Anerkennung und Diskriminierung dagegen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Art der Adressierung im Akt der Anerkennung auch einen »aberkennenden« Gehalt haben kann, weil sich in der Anerkennung »nicht nur eine Bestätigung von etwas bereits Zugrundeliegendem (Identität) [vollzieht], sondern auch eine ›Hervorbringung‹ bzw. Re-Produktion von Subjekten und Identität(en) (wie aber auch von Strukturen)« (Balzer 2014, 579).

Deutlich wird die mögliche Gegenüberstellung von Anerkennung und Diskriminierung in der deutschen Übersetzung von Nancy Frasers Artikel »Zur Neubestimmung von *Anerkennung*« (Fraser 2009). Der Übersetzer B. Nienass verwendet im Kontext des von Fraser als »Identitätsmodell« bezeichneten Modells von Anerkennung den Begriff ›Diskriminierung‹ als Gegenbegriff zu ›Anerkennung‹ (im Englischen ›recognition‹ bzw. ›misrecognition‹) (vgl. Fraser 2009, 203, insbes. Fn. 1). Denn nach dem »Identitätsmodell« werde man zum individuellen Subjekt, »indem man ein anderes Subjekt anerkennt und von einem anderen Subjekt anerkannt wird« (Fraser 2009, 203). Bleibe diese Anerkennung aus oder werde jemand diskriminiert, so habe dies »die Beschädigung der eigenen Identität zur Folge«. Der missachteten Gruppe bzw. deren Mitgliedern werde »so die Möglichkeit genommen [...], eine eigene, positive kulturelle Identität zu entwickeln«. Eine »Politik der Anerkennung« sei deshalb darauf gerichtet,

> »die innerliche Verschiebung des Selbst zu beheben, indem das erniedrigende Bild der Gruppe bekämpft wird, das die dominante Kultur verbreitet. Mitglieder der diskriminierten Gruppe sollten diesem Ansatz zufolge die verbreiteten Bilder zurückweisen und stattdessen neue und vor allem eigene Repräsentationen der

> Gruppe einbringen und durch kollektives Handeln eine eigene Kultur bekräftigen, die ihnen hilft, verinnerlichte negative Identitäten abzuwerfen. Wenn diese Kultur öffentlich geltend gemacht wird, gewinnt die Gruppe den Respekt und die Wertschätzung der gesamten Gesellschaft. Das Ergebnis, im Erfolgsfall, ist ›Anerkennung‹: die unverzerrte Beziehung zum Selbst.« (Fraser 2009, 203)

Das Identitätsmodell ist von einiger Bedeutung, um die Stellung von Religion(en) in der Schule zu verstehen und Handlungsoptionen zu erwägen: beispielsweise können Schülerinnen und Schüler, die innerhalb oder außerhalb der Schule Diskriminierungserfahrungen als Musliminnen oder Muslime machen (vgl. z.B. Willems 2017a; 2017b), davon profitieren, wenn der Islam dadurch offiziell aufgewertet erscheint, dass islamischer Religionsunterricht in Kooperation mit islamischen Religionsgemeinschaften erteilt wird und damit muslimische Stimmen stärkeres Gehör finden (können), als wenn vor allem nicht-muslimische Lehrerinnen und Lehrer über ›den‹ Islam sprechen. Gleiches gilt mit Blick auf jüdische Schülerinnen und Schüler oder solche, die anderen zahlenmäßig kleineren Religionsgemeinschaften angehören.

Gleichwohl kritisiert Fraser das Identitätsmodell, weil es ihrer Ansicht nach zu kurz greife oder sogar schädlich sein könne. Denn in diesem Modell werde »fehlende Anerkennung oder Diskriminierung« einseitig »als ein Problem kultureller Geringschätzung« verstanden und damit die institutionelle Diskriminierung und ihre »Verflechtung mit der Verteilungsgerechtigkeit verschleiert«. Insofern könnte der Fokus auf ›Kultur‹ geradezu »explizite Umverteilungskämpfe« verhindern (Fraser 2009, 204). Außerdem bestehe die Gefahr, dass Identitätspolitiken, die im Sinne des Identitätsmodells gesellschaftliche Anerkennung zu erreichen versuchen, innerhalb der jeweiligen Gruppe bestehende (z.B. patriarchalische) Machtstrukturen verfestigen, indem eine in sich vermeintlich homogene Gruppenidentität konstruiert und die Pluralität an Stimmen innerhalb der Gruppe unterdrückt werde (Fraser 2009, 205f.).

Deshalb stellt Fraser dem Identitätsmodell das Statusmodell entgegen. Das Statusmodell beschränke sich nicht auf die Identitätsfrage, sondern ziele »auf die Bekämpfung der Unterordnung ab, indem sie die diskriminierte Partei als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft etabliert und somit die ebenbürtige Teilhabe am sozialen Leben gewährleistet« (Fraser 2009, 206). Statt also bestimmte Gruppenidentitäten aufzuwerten, solle »die Überwindung von sozialer Unterordnung« vorangetrieben werden; es gehe darum, »Muster kultureller Werte zu ›deinstitutionalisieren‹, die eine gleichgestellte Teilnahme aller sozialen Akteure verhindern, und durch Konstellationen zu ersetzen, die eine solche Gleichstellung unterstützen« (Fraser 2009, 207). In dieser Hinsicht wäre es wiederum unterkomplex, wollte man den Fokus auf die ökonomische Dimension ausspielen gegen den Fokus auf die kulturelle Dimension. Obwohl beide Dimensionen – und damit auch Maldistri-

buierung und Diskriminierung – voneinander relativ losgelöst seien, könne man beide nicht trennscharf voneinander unterscheiden. Denn im Arbeitsmarkt können institutionalisierte Wertmuster »z.B. Aktivitäten begünstigen, die als ›maskulin‹ oder ›weiß‹ kodiert sind, und somit zur Benachteiligung jener Aktivitäten führen, die als ›feminin‹ oder ›schwarz‹ angesehen werden« (Fraser 2009, 210). Für Fraser folgt daraus, dass nur »durch die gleichzeitige Berücksichtigung beider Dimensionen« untersucht werden könne, »was in einem bestimmten Fall als Hindernis für gleichwertige Teilnahme fungiert« (Fraser 2009, 211).

Mit diesen Überlegungen fordert Fraser das Nachdenken über Anerkennung und Diskriminierung im Kontext Schule heraus. Wenn man den Blick auf die beiden Dimensionen von Ökonomie und Kultur durch den Blick auf die Dimension des öffentlichen Bildungswesens erweitert, dann stellt sich zunächst die Frage nach den Grenzen der Wirksamkeit von Schule. Obwohl in einer funktional differenzierten Gesellschaft das Bildungssystem mit dem ökonomischen System funktional gekoppelt ist, also zum Beispiel Schulen auch wirtschaftliche Akteure sind, ist der Einfluss von Schulen in ökonomischer Hinsicht, hier vor allem mit Blick auf die Durchsetzung ökonomischer Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit, eher gering. Denn nicht Schulen (oder auch Kultusministerien) gestalten oder regulieren ökonomisches Handeln und dessen Rahmenbedingungen, sondern dies tun die Akteure im Wirtschaftssystem und ggf. im politischen System. Auch wäre die Schule überfordert, sollte sie dafür sorgen, dass eine Gruppe – welche Gruppe auch immer – innerhalb der kulturellen Dimension gesellschaftliche Anerkennung im Sinne von Wertschätzung erfährt.

Gleichwohl haben Schulen, ob sie das wollen oder nicht, ob es den in den Schulen tätigen Personen bewusst ist oder nicht, jeweils mehrere Funktionen im Blick auf Prozesse, in denen Anerkennung als Wertschätzung produziert und verteilt wird: In Schulen muss, im Sinne der drei Sphären von Anerkennung nach Axel Honneth (1994/⁹2016), die »Anerkennung von Menschen mit anderer kultureller oder religiöser Herkunft« als eine Angelegenheit der Sphäre des Rechts garantiert werden (Braune-Krickau & Käbisch 2013, 261). Ein Beispiel hierfür wäre das Verbot der Diskriminierung etwa im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Die in Schulen geübte Praxis sollte durch die Mitgestaltung einer spezifischen Rechtskultur darüber hinaus dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu fördern, und sie sollte Diskriminierung mit Blick auf zugeschriebene kulturelle oder religiöse Identitäten unwahrscheinlicher machen. Frasers Kritik am Identitätsmodell kann dabei in mehrfacher Hinsicht die Sensibilität der handelnden Personen erhöhen:

So wäre festzuhalten, dass Unterricht oder Schulkultur nicht darauf beschränkt werden dürfen, Anerkennung »als ein Problem kultureller Geringschätzung« (s.o.) zu bearbeiten. Häufig begegnet beispielsweise in bildungspolitischen Debatten die Erwartung an den Religionsunterricht, er möge sozialen Zusammenhalt und in

diesem Kontext Anerkennung als Wertschätzung in einer pluralen Gesellschaft fördern. Religionspädagogisch wird dies aufgenommen in Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen, denen zufolge im Unterricht Toleranz und Anerkennung erworben werden könne und solle. So zählt die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« Teilkompetenzen auf, die zu einer übergeordneten »Pluralitätsfähigkeit« gehören, unter anderem »fachlich fundiertes, auf Religionen und Weltanschauungen bezogenes Wissen«, »die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Verhaltensweisen kontextuell zu deuten und zu verstehen«, und eben auch »Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne von Empathie, Toleranz, Respekt und Offenheit« (EKD 2014, 70). So richtig und wichtig diese Teilkompetenzen sind, unterschätzt bleibt hier, dass die Möglichkeit zu gleichberechtigter Teilhabe ohne Diskriminierung nicht alleine von Einstellungen und Verhaltensweisen abhängt, sondern dass es sich dabei auch um gesellschaftliche und strukturelle Probleme handelt, die entsprechend politisch und gesellschaftlich bearbeitet werden müssen. Dazu kann und müsste der Religionsunterricht wie anderer Fachunterricht im Rahmen seiner Möglichkeiten einen Beitrag leisten, indem das Ineinander von religiöser/religionskundlicher und politischer Bildung als didaktische Herausforderung wahrgenommen und bearbeitet wird. Dazu gehört es, im Sinne von Fraser soziale Konflikte nicht durch Kulturalisierungen (oder Religionisierungen) zu verschleiern. Selbst wenn soziale Konflikte, die mit Religion (religiöser Praxis, zugeschriebenen religiösen Identitäten etc.) zu tun haben, als solche in der Schule und durch religionsbezogenen Unterricht nicht ›gelöst‹ werden können – dies wäre eine falsche Erwartung und Überforderung des Bildungssystems –, so können sie doch *als* soziale Konflikte thematisiert werden. Damit kann der Unterricht zumindest einen Beitrag leisten zur Überwindung der bereits erwähnten »Muster kultureller Werte […], die eine gleichgestellte Teilnahme aller sozialen Akteure verhindern« (Fraser 2009, 207).

Angesichts interner Heterogenitäten, die Fraser mit Blick auf Identitätspolitiken anspricht, stellt sich die Frage nach Formen von Repräsentation der »religiösen Traditionen« (Meyer 2019, 22-39). Sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben ist zu reflektieren, wer sich wie Gehör verschafft und wer dabei für wen reden kann.[4] Für den Unterricht ist dies sowohl eine Frage der didaktischen Reduktion als auch eine Frage der Gesprächskultur: Welche Stimmen

4 Im Schulleben ist deshalb unter Gesichtspunkten von Gerechtigkeit immer wieder abzuwägen, wie unterschiedliche individuelle und Gruppeninteressen jeweils so berücksichtigt werden können, dass positive wie negative Religionsfreiheit garantiert wird. Mit Bezug auf die Kriterien von Reziprozität und Allgemeinheit führt Rainer Forst an zahlreichen Beispielen aus (Forst 2003, 708-745), wie in religiös heterogenen Kontexten »Anerkennung von Differenz« (Forst 2003, 683) aussehen könnte.

kommen zu Wort und repräsentieren wen? Wer von den Schülerinnen und Schülern wird als wer adressiert und inszeniert sich als wer?

Unterricht und Schule sind dabei durch Machtasymmetrien geprägt und zugleich in übergreifende gesellschaftliche Macht- und Dominanzstrukturen eingebunden bzw. auf diese bezogen. In pädagogischen Feldern eröffnen sich »den Akteuren jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der ›Erlangung‹ von Anerkennung«, und zugleich werden »um deren Struktur – wie unbewusst auch immer – alltägliche Kämpfe ›geführt‹«, Positionen im sozialen Feld erworben oder zugewiesen (Balzer 2014, 590, mit Bezug auf Pierre Bourdieu).

Dies führt dann in der Konsequenz zur grundsätzlichen Anfrage, ob nicht sogar eine differenzkompetente pädagogische Praxis (vgl. Braune-Krickau & Käbisch 2013, 261-263) kritisiert werden könnte und müsste, auch wenn sie nicht kulturalisiert, naturalisiert, essentialisiert und homogenisiert. Denn durch die oben erwähnte Adressierung und Readressierung, die Subjekte und Identitäten als solche konstituiert, setzt pädagogisches Handeln im Prozess des Anerkennens Subjekte ins Verhältnis zu Normen und unterwirft sie diesen Normen (Balzer 2014, 581 und 590, jeweils mit Bezug auf Judith Butler). Im Kontext von Migration und Bildung macht insbesondere Paul Mecheril darauf aufmerksam, dass schon das Adressieren von Personen als ›Migranten‹ eine bestimmte machtförmige Ordnung affirmiert. Denn selbst im Prozess der Anerkennung einer Gruppe wie ›die Migranten‹ oder ›die Muslime‹ bzw. der dieser Gruppe zugeordneten Individuen wird ja gerade diese mit Dominanzverhältnissen verwobene Unterscheidung als relevant hervorgehoben. Dies gilt sogar, wenn mit kritischem Interesse Dominanzverhältnisse herausgearbeitet werden:

> »So wichtig und auch zutreffend die Aussage [über die Dominanz von Nicht-Migranten im Diskurs über ›Migration‹] auf der Ebene der Beschreibung ist, so schwierig ist sie mit Bezug auf ihre produktiven Wirkungen. Denn sie bestätigt die Logik, in der zwischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen, zwischen Allochthonen und Autochthonen, zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterschieden wird.« (Mecheril 2005, 317)

Vor diesem Hintergrund ergeben sich weitere Aufgaben für die professionelle Reflexion von Schule und Unterricht: So müsste ein verschärfter machtkritischer (und nicht nur ein für die didaktische Reduktion notwendiger religionswissenschaftlicher) Blick auf die Frage der Repräsentation dazu führen, dass der Unterricht selbstreflexiver würde. Das würde bedeuten, dass im Unterricht beobachtet wird, *wie* im Unterricht beobachtet wird, also Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zumindest in den höheren Klassenstufen durch Beobachtungen dritter Ordnung ergänzt werden. Offen bleibt dann freilich die Frage nach dem Verhältnis von machtkritischen Dekonstruktionen einerseits und der Aufgabe religiöser und theo-

logischer (und möglicherweise auch religionskundlicher) Bildung andererseits, die darin besteht, Religion als eigenen Modus des Weltzugangs zu erschließen.

Die Beiträge des Bandes

Der vorliegende Band beginnt mit grundsätzlichen theologischen, religionspolitischen und juristischen Klärungen mit Blick auf Religion in der Schule. *Christian Polke* schaut als Theologe mit dem Schwerpunkt der Theologischen Ethik und Systematischen Theologie auf grundlegende Spannungen, die sich angesichts von religiöser Bildung in der multireligiösen Schule ergeben. *Hinnerk Wißmann* stellt in juristischer Perspektive verschiedene Phasen der Entwicklung des Religionsverfassungsrechts dar. *Tobias Schieder* nimmt den Begriff des Schulfriedens in den Fokus, auf den wiederkehrend rekurriert wird, um Grenzen religiöser Äußerungen zu definieren.

Im zweiten Teil des Bandes kommen unterschiedliche schulische Akteurinnen und Akteure wie Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte (*Karim Fereidooni*) in den Blick und damit unterschiedliche Wahrnehmungen von religionsbezogener Diskriminierung – insbesondere Antisemitismus (*Julia Bernstein & Florian Diddens*) und antimuslimische Stereotype (*Nina Mühe, Friederike Schulze-Marmeling*). Da es bislang kaum Forschung zu der Frage gibt, aufgrund welcher (zugeschriebenen) Merkmale Personen in Schulen Diskriminierung erfahren, ist der Beitrag von *Aliyeh Yegane Arani* aufschlussreich, in dem Zahlen und Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsarbeit in Berlin vorgestellt werden.

Der dritte Teil legt den Fokus auf religiöse Diversität und religiöse Differenz. Untersucht werden unterschiedliche aktuelle Aspekte des Themas: *Sabine Hermisson* stellt Ergebnisse einer Untersuchung zu Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu religiöser Diversität vor. *Henrik Simojoki & Jonathan Kühn* untersuchen, welche Bedeutung Religion als Faktor in der beruflichen Bildung von Asylsuchenden und Geflüchteten spielt. *Rosa Fava* lenkt vor dem Hintergrund der gesellschaftlich verbreiteten und häufig pauschalisierenden Zuschreibung, dass Antisemitismus vor allem durch antisemitisch eingestellte Muslime in Deutschland (wieder) präsent sei, die Aufmerksamkeit auf Musliminnen und Muslime als Akteure *gegen* Antisemitismus. *Britta Konz* befasst sich mit der *intra*religiösen Diversität und dem darauf bezogenen *intra*religiösen Lernen, das gegenüber dem *inter*religiösen Lernen leicht aus dem Blick gerät. Dabei ist ein solches intrareligiöses Lernen von hoher Bedeutung, um Identitätszuschreibungen zu reflektieren und zu dekonstruieren, auch angesichts von Essentialisierungen, mit denen in sich vermeintlich homogene Gruppen konstruiert und einander gegenüber gestellt werden. *Doris Lindner* und *Werner Schiffauer* befassen sich mit zwei Forschungsprojekten zum Umgang mit religiöser Diversität und Differenz in Schulen in Wien bzw. in Berlin.

Mit dem Beitrag von *Thomas Krobath* kommen auch die Hochschule und die Lehrkräftebildung in den Blick: Am Beispiel der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems wird deutlich, welche Chancen eine sich interreligiös entwickelnde Bildungsinstitution bietet, welche Probleme allerdings auch in diesem Prozess auftreten (können).

Der vierte Teil des Bandes legt den Akzent schließlich auf die religiöse Bildung in der religiös-weltanschaulich diversen (Migrations-)Gesellschaft. Während die Existenz von christlichem Religionsunterricht nicht selten als Beleg für den bleibenden Einfluss der großen Kirchen auf Politik und Gesellschaft gesehen (und kritisiert) wird, stellt sich mit Blick auf andere Formen des Religionsunterrichts die Frage, ob diese einen Beitrag zur Anerkennung religiöser Gemeinschaften leisten können. *Ingrid Wiedenroth-Gabler* und *Benjamin Franz* befassen sich vor diesem Hintergrund mit dem Islamischen Religionsunterricht, *Yauheniya Danilovich* mit dem (christlich-)orthodoxen Religionsunterricht. Im Unterschied zu diesen konfessionellen Religionsunterrichten geht es im Beitrag von *Hamida Behr* um den Hamburger Religionsunterricht, der, anders als in den anderen Bundesländern, interreligiös konzipiert ist und als *Religionsunterricht für alle* im Klassenverband unterrichtet wird bzw. werden soll. Behr fragt, inwiefern die faktische Gestalt dieses Unterrichts eigentlich einen Beitrag zur Anerkennung religiöser Vielfalt in der Schule leistet, und macht auf grundlegende Probleme aufmerksam. Ein alternatives Modell der interreligiösen Kooperation unter den Bedingungen von konfessionellem Religionsunterricht stellen *Jan Woppowa, Carina Caruso, Lukas Konsek & Naciye Kamcili-Yildiz* am Beispiel eines Schulprojekts in Kooperation mit der Universität Paderborn vor. *Joachim Willems* fragt danach, wie angesichts eines hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern, die sich als nichtreligiös verstehen oder die Frage nach ihrer eigenen Religiosität offen lassen, interreligiöses Lernen hin zu einer interweltanschaulichen Bildung weiterentwickelt werden kann.

Der Band schließt ab mit der Dokumentation eines Podiumsgesprächs am 22.02.2018 zum Thema »Bildung, Werteerziehung, Integration? Die Aufgabe von Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Migrationsgesellschaft«. Kontrovers diskutiert wurde insbesondere das von *Katja Boehme* vertretene Konzept eines interreligiösen Begegnungslernens, das *Paul Mecheril* mit Blick auf »die Macht und das Herrschaftspotential der diskursiven oder semantischen oder sozial praktischen Kategorie ›Religion‹« eher »argwöhnisch« betrachtet. Die Frage von *Bülent Uçar*, wie sich konfessioneller Religionsunterricht angesichts des religionsdemographischen Wandels in den nächsten Jahren und Jahrzehnten weiterentwickeln sollte, eröffnet zugleich ein weites Feld für weitere Untersuchungen, Überlegungen und Diskussionen.

Dank

Gedankt sei abschließend allen, die am Zustandekommen dieses Bandes beteiligt waren: den Verfasserinnen und Verfassern der einzelnen Beiträge; der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung der Tagung, in deren Rahmen ein Großteil der hier publizierten Beiträge vor- und zur Diskussion gestellt wurde;[5] Ariane Dihle, Rebecca Hedenkamp und Tessa Stelling für unterstützende Arbeiten bei der Fertigstellung dieses Buches.

Literatur

Attia, Iman (2019): Unzumutbare Koexistenz. Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen in historischer Perspektive. In: Bülent Uçar & Wassilis Kassis (Hg.): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit. Göttingen, 125-140.

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden.

Braune-Krickau, Tobias & Käbisch, David (2013): Mehr als Bildung? Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer Kultur der Anerkennung. In: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger & Robert Schelander (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler, 255-264.

Butler, Judith (1997): Excitable Speech. A Politics of the Performative. New York/London.

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.

Forst, Rainer (2003): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt a.M.

Fraser, Nancy (2009): Zur Neubestimmung von *Anerkennung*. In: Hans-Christoph Schmidt am Busch & Christopher F. Zurn (Hg.): Anerkennung. Berlin, 201-212.

Grümme, Bernhard (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg i.Br.

5 Die Tagung Schule als Ort von Anerkennung – Schule als Ort von Diskriminierung. Religion und Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Gesellschaft fand am 22. und 23. Februar 2018 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg statt.

Heinemann, Alisha M. B. & Mecheril, Paul (2017): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden.

Honneth, Axel (2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a.M.

Korsch, Dietrich (2005): Deuten lehren – Deuten lernen. Über den Zusammenhang von Religionspädagogik und Dogmatik. In: Martin Rothgangel & Edgar Thaidigsmann (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs. Stuttgart, 114-124.

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, 311-328.

Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Brigit Allenbach u.a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden, 35-66.

Meyer, Karlo (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen.

Scherr, Albert (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/2016, 3-10.

Scherr, Albert (2017): Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden.

Willems, Joachim (2017a): »Dann merke ich auch hier, ich bin der Moslem«: Interreligiöse Kompetenz und Differenz, Diversität, Dialogizität. In: Stefan Alkier, Michael Schneider & Christian Wiese (Hg.): Diversität – Differenz – Dialogizität. Religion in pluralen Kontexten. Berlin, 360-378.

Willems, Joachim (2017b): The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: International Journal of Practical Theology Volume 21, Issue 2/2017, 194-214.

I.

Theologische, religionspolitische und juristische Perspektiven

Religion in der Schule – Ethisch-theologische und religionspolitische Erwägungen

Christian Polke

I.

Die Schule ist vor allem in demokratischen Gesellschaften vielfältigen, teils einander widersprechenden Erwartungen ausgesetzt. Die einen wünschen eine bestmögliche Vorbereitung auf die berufliche Laufbahn, die anderen votieren für ein an den Fragen der Lebensgegenwart orientiertes kritisches Bewusstsein, welches es zu kultivieren gilt, und wiederum andere – oder auch im Verbund mit den zuvor Genannten – sehen nach dem Wegfall von religiösen und anderen kulturellen Ligaturen die Schule in der Pflicht, einen allgemein geteilten, gleichsam zivilreligiösen Wertekanon zu vermitteln. Alle diese Erwartungen hängen schließlich mit dem Umstand zusammen, dass vielen, selbst wenn sie es nicht so formulieren würden, klar ist, dass hier nicht nur die junge Generation ihre Bildung und Ausbildung erhält, sondern dass damit zugleich ein Spiegel der künftigen Gesellschaft in Konturen sichtbar wird. Das mag weniger am baulichen Zustand von Schulen und gewiss nicht allein an den jeweils in Mode befindlichen Schulreformen liegen, wohl aber am jeweils erfahrbaren Schulleben selbst, welches als eine Art von Spiegel oder gar ›Orakel‹ sozialer Zukunft fungiert. Das Schulsystem stellt von daher mehr als nur ein in institutionelle Bahnen gelenktes Funktionssystem zur sozialen Reproduktion dar. Die Klugen unter den Gesellschaftstheoretikern, die sich dieser Rolle des mehr oder minder öffentlichen Schullebens in der Neuzeit bewusst waren, haben dies stets gewusst. Man darf an Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher denken (dazu Polke 2017, 183-200), mehr noch aber an Émile Durkheim und John Dewey.[1]

1 Anders als bei Schleiermacher und stärker noch als bei Wilhelm von Humboldt rückt sowohl bei Émile Durkheim als auch bei John Dewey die Funktion der Erziehung für das demokratische Zusammenleben und eine entsprechend reformierte Gesellschaft in den Mittelpunkt. Nicht umsonst haben sich beide Sozialtheoretiker auf ihre Weise aktiv in Bildungsdiskussionen eingebracht: der eine, indem er selbst eine Reformschule mit begleitet hat, der andere in seiner langjährigen Funktion als Professor für Pädagogik.

Blickt man von hier aus auf gegenwärtige Herausforderungen, dann fallen einem vor allem drei Stichworte ein.[2] Da wäre zum einen die Frage nach einem ökologischen und damit zukünftige Generationen in ihrem Gerechtigkeitsanliegen mit einbeziehenden Lebenswandel, privat wie öffentlich. Klimawandel ist hier das Stichwort. Da wäre zum anderen die medientechnologische Neujustierung unseres öffentlichen Lebens, sei es in politischer Hinsicht oder auch mit Blick auf die ökonomische Infrastruktur. Digitalisierung als ein im Grunde umfassender Medienwandel erstreckt sich nämlich gleichermaßen auf die politische Kultur der Öffentlichkeit wie auf die Berufsbilder, die im Hintergrund selbst eines gymnasialen Bildungskanons stehen mögen; jedenfalls, wenn man an die jeweilige Fächergewichtung im curricularen Lehrplan denkt. Und schließlich dürften Fragen des interkulturellen und interreligiösen Zusammenlebens zu den maßgeblich die Zukunft mitprägenden Herausforderungen zählen. Alle drei genannten Stichworte von Klimawandel, Digitalisierung und Multikulturalität (und -religiosität) markieren für den demokratischen Kontext, in dem wir über die Relevanz, Funktion und Aufgabe von Schulen und schulischer Bildung nachdenken, entscheidende Faktoren, die über die Zukunftsfähigkeit unserer Gemeinwesen im Ganzen mit entscheiden. Denn sowohl hinsichtlich ihres künftigen, dauerhaften Fortbestandes als auch hinsichtlich der notwendigen, teils sozioökonomischen, teils soziokulturellen und politischen Rahmenbedingungen ist eine demokratische Kultur davon abhängig, dass nachwachsende Generationen einen geschärften Blick auf die Voraussetzungen erhalten, derer es bedarf, um die Errungenschaften einer Demokratie als Lebens- wie als Regierungsform unter neuen, veränderten Lagen nicht aufs Spiel zu setzen. Allein aus diesem Grund rechtfertigen sich diesbezügliche bildungspolitische und -ethische Auseinandersetzungen von selbst.

Mein Beitrag richtet sein Augenmerk nun, dem Ort seines Erscheinens gemäß, vor allem auf die dritte der genannten Herausforderungen. Dennoch sollte mit diesen einleitenden Bemerkungen klargemacht werden, dass ›Religion in

---

2 In Axel Honneths gesellschaftstheoretischem Grundriss (Honneth 2011) fehlt eine eigenständige Bearbeitung des Erziehungs- und Bildungssystems. Der Autor hat dies selbstkritisch eingestanden (Honneth 2018, 315) und dem in einer Skizze (Honneth 2012) abzuhelfen versucht. In letzterer rückt er vornehmlich die beiden Probleme von Digitalisierung und kultureller Heterogenität in den Mittelpunkt einer demokratischen Erziehung. Dass die ökologische Frage (bislang) außen vor bleibt, ebenso wie die der religiösen Signatur von kultureller Heterogenität, mag verschiedenen Gründen geschuldet sein. Jedenfalls aber dürften alle drei Herausforderungen anzeigen, dass es sich bei diesen um Querschnittsthemen handelt, die auf allen drei Ebenen der demokratischen Sittlichkeit – dem »Wir« in den persönlich-familiären Beziehungen, dem »Wir« der ökonomischen Sphäre und dem »Wir« der demokratischen Öffentlichkeit – Beachtung finden dürften, wenngleich sie maßgeblich ihren Ort in Bildungsprozessen finden, die auf der Schnittstelle zwischen allen dreien Sphären, vor allem aber mit Bezug auf eine lebendige demokratische Öffentlichkeit liegen.

der Schule‹ nur eines von mehreren Themenfeldern darstellt, die unsere eingefahrenen Denkweisen mit Blick auf die ethische Relevanz des Schullebens und die politische Brisanz seiner institutionellen Regelungen vor nicht geringe Herausforderungen stellen.[3] Alle drei Stichworte verweisen darüber hinaus auf die vornehmlich durch Vertreter klassischer Bildungsideale verfochtene Idee der ganzheitlichen Bildung. Zumindest in ethischer Sicht darf gelten: Was vormals unter »Herzensbildung« verstanden wurde, erhält in zeitlicher, sozialer und existentieller Hinsicht neue Konturen. Denn durch die Dringlichkeit der ökologischen Krise erstreckt sich die Verantwortlichkeit der personalen Subjekte nunmehr nicht mehr ausschließlich auf die Zeitgenossen im engeren Sinne, sondern auf Menschen, die weit über die eigene Lebensspanne hinaus in den Blick kommen. Mit Blick auf die Digitalisierung unserer Lebenswelten lässt sich ferner diagnostizieren, dass die soziale Verantwortung über die Grenzen von face-to-face-Kommunikation und mehr noch über die Grenzen der institutionell geregelten, (national-)staatlichen Verantwortlichkeiten hinausreicht. Und mit Blick auf das, was Religionssoziologen Individualisierung nennen, lässt sich behaupten, nicht so sehr das Schwinden religiöser Gemeinschaftlichkeit ist deren Signatur, als vielmehr die Erwartung einer personalen Unvertretbarkeit hinsichtlich der ›letzten Dinge‹, deren holistische, das Ganze des Lebens von der Geburt bis zum Tod inkludierende Struktur irreduzibel an die Authentizität der einzelnen Lebensführung rückgebunden wird.[4] Die Bildung des ganzen Menschen als eine Person erstreckt sich in umfassender, gleichwohl veränderter Weise sowohl auf seine zeitliche als auch seine soziale wie existentielle Dimension.

---

3 Aus diesem Grund habe ich in meiner Göttinger Antrittsvorlesung unter dem Stichwort »Schule als Lebensform« von einer paradigmatischen Bedeutung der Bildungsethik für die Sozialethik gesprochen. Oder schlichter: von dem nach wie vor zu wenig beachteten prinzipiellen Zusammenhang zwischen (dem künftigen Stand) demokratischer Gesellschaftsform und den in ihr sich abspielenden Erziehungs- und Bildungsprozessen (Polke 2018).

4 Mit dem Ideal einer authentisch-existentiell geforderten Lebensführung ist kein Plädoyer für einen zeitgemäßen Existentialismus anvisiert. Auch deckt sich dies nicht mit den von verschiedenen Religionssoziologen ins Auge gefassten Prozess einer (hybriden) religiösen Individualisierung. Vielmehr und bescheidener soll damit dem Faktum Rechnung getragen werden, dass eine religiöse Glaubenshaltung (als Option) unter gegenwärtigen Bedingungen ebenfalls unter dem normativen Gebot der Authentizität in der Öffentlichkeit steht. Dies scheint mir das berechtigte Anliegen der religiösen Zeitdiagnose von Charles Taylor zu sein, wie er sie erstmals in Taylor 2002 (v.a. 71ff.) vorgelegt hat. – Bei Taylor geraten allerdings die vielen neuen sozialen Formen des Religiösen zu stark in den Hintergrund, woraus sich dann zum Teil die Schärfe seiner entsprechenden Kritik erklärt.

II.

Religion in der (öffentlichen) Schule kann nun in vielfacher Gestalt in Erscheinung treten: zum einen durch das religiöse Agieren von Schüler*innen und Lehrkräften, zum anderen durch offizielle (Sonder-)Veranstaltungen mit religiösem Bezug, und maßgeblich sicherlich auch durch die in Deutschland verfassungsrechtlich verbriefte Verankerung des Religionsunterrichts im offiziellen Fächerkanon. Um letzteren soll es in meinen Ausführungen vornehmlich gehen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass trotz aller – wiederum verfassungsrechtlicher – Fokussierung des Religionsunterrichts auf die Vermittlung von bekenntnisgebundenen Inhalten dieses Unterrichtsfach nicht abseits seiner gesellschaftlichen und darin eben schulischen Rahmung betrachtet werden kann. Ein einfaches Beispiel hierfür ist die selbst in Süddeutschland in den letzten Jahren massiv weggebrochene bikonfessionelle ›Normalstruktur‹ der Schüler*innenschaft. Die allgemeine Tendenz zu einer Entkonfessionalisierung, auch und gerade innerhalb des Einflussbereiches der beiden großen christlichen Kirchen hierzulande, wirkt sich mehr oder minder offensichtlich auf die unter anderen geschichtlichen Bedingungen entstandenen Rahmenstrukturen des konfessionellen Religionsunterrichts als schulisches Pflichtfach aus. In anderen Gebieten Deutschlands ist dies schon viel länger der Fall. Man muss noch nicht einmal die gestiegene religiöse Pluralisierung in Deutschland bemühen, um sich die massiven Veränderungen auf dem ›religiösen Feld‹ unserer Gesellschaft vor Augen zu führen. Wiederum nur als Beispiel: In einer bundesdeutschen Großstadt wie Hamburg, in der der Anteil der Mitglieder einer christlichen Kirche mittlerweile bei unter 40 Prozent der Gesamtbevölkerung liegt, wächst Beobachtern zufolge innerhalb des christlichen Spektrums zugleich der Anteil der Christ*innen aus Migrationskirchen enorm, wohingegen die Mitgliederzahlen der beiden großen christlichen Konfessionen, evangelisch-lutherisch und römisch-katholisch, stagnieren bzw. im Schwinden begriffen sind. In gewisser Weise spiegelt sich in diesem Trend, der auch andernorts zu beobachten ist, das wider, was der Soziologie Hans Joas einmal spitz in die Bemerkung gepackt hat, das Christentum wandere nicht aus Europa aus, sondern vielmehr in vielfach neuer Weise nach Europa ein (Joas 2012, 198ff.). Nur entsprechen die damit verbundenen Gestalten des Christentums eben kaum bis wenig denjenigen Formationen, die wir traditionell als westliche Christentümer europäischer Provenienz bezeichnen würden. Damit einher gehen andere Formen von Spiritualität, Frömmigkeitspraxis, moralischen Grundmustern, sozialen Gemeinschaftsformen und Lernkulturen. Dieses alles schlicht über die Unterscheidung von ›liberal‹ und ›konservativ‹, wenn nicht gar ›fundamentalistisch‹, zu sortieren, würde gerade den Punkt verfehlen, um den es hier geht. Denn die Zielgruppen eines christlichen Religionsunterrichts werden schon allein durch die Pluralisierung innerhalb des christlichen Spektrums des religiösen Feldes ebenfalls heterogener. Man kann hier beobach-

ten, wie sehr die religionskulturelle Lage selbst zum Spiegelbild einer gesamtgesellschaftlichen Situation wird. Die gerne von Bildungspolitikern – jedenfalls solchen, die dem Christentum und der Institution des Religionsunterrichts positiv gestimmt gegenüberstehen – bemühte Identifikation kultureller Werte mit ihren (jüdisch-)christlichen Wurzeln gerät dabei ebenfalls ins Schwanken. Wobei nicht zu übersehen ist, dass selbst in konservativen Kreisen der Bezug auf das Christentum bzw. die christlichen Werte immer stärker rein kultureller, wenn nicht gar nationaler Natur ist. Für das Ansinnen, einen analogen islamischen Religionsunterricht zu installieren, wird die Lage dadurch noch prekärer.[5] Mit dem verfassungsrechtlichen Verständnis, wonach der Religionsunterricht seine Sonderrolle gemäß Art 7 (3) GG allein dadurch erhält, dass sein Ziel darin besteht, den »Bekenntnisgehalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft […] als bestehende Wahrheiten zu vermitteln« (BVerfGE 74, 244 (252)), hat dies kaum mehr etwas zu tun; selbst ungeachtet der Nichteinbeziehung entsprechender Ansprechpartner von nicht mit offiziellen Repräsentanzorganen ausgestatteten Religionsgemeinschaften. Denn aus juristisch wie ethisch überzeugender Sicht hängt die Sonderrolle des Religionsunterrichts an der mit ihm verbundenen materialen Ei-

5 Musterbeispiel ist hierfür das Bundesland Bayern. Hier wird seitens der zuständigen Staatsregierung der »Islamische Unterricht« als ein nicht »konfessionell gebundener« Unterricht dargestellt und als dezidierte Alternative zum Ethikunterricht begriffen. Zwar werden auch Inhalte des muslimischen Glaubens vermittelt, aber gleichwohl liegt der Fokus von Anfang an vornehmlich auf Integrationszielen. So heißt es in der paradigmatisch für alle Schultypen kennzeichnenden offiziellen Sprachregelung: »Der Islamunterricht leistet auf der Basis der Verfassung des Freistaats Bayern und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland einen erzieherischen Beitrag für die Integration der muslimischen Schülerinnen und Schüler in ihr schulisches und außerschulisches Umfeld.« Und weiter lautet es in der Präambel: »Der vorliegende Lehrplan für den Islamunterricht an der Hauptschule folgt dem allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Hauptschule. Er dient der Wertorientierung der muslimischen Schülerinnen und Schüler und soll ihnen dabei helfen, sich sowohl hinsichtlich der eigenen Religion als auch der Gesellschaft zu positionieren. In ihm werden Kenntnisse über den Islam als Religion und Lebensweise sowie über muslimisch geprägte Kulturen vermittelt, aber auch Haltungen angebahnt und gutes Verhalten als Muslime eingeübt.« (Online: https://www.isb.bayern.de/download/12717/islamunterricht_hs.pdf [letzter Zugriff: August 2019]. Diese Handreichung zum Modellversuch aus dem Jahr 2006 (entsprechend für die Grundschulen aus dem Jahr 2010) gilt dank der im Jahr 2019 beschlossenen Verlängerung weiterhin. – Man muss nicht boshaft sein, um darin einen Wertekundeunterricht mit islamischen Bezügen zu erkennen und ergo eine forcierte Kulturalisierung einer religiösen Glaubenstradition. Die Kirchen sollten sich hüten, allein aufgrund ihrer staatskirchenrechtlichen Verträge, diese Tendenz mit Blick auf den Islam nicht auch mit Blick auf ihren Religionsunterricht sorgenvoll und skeptisch zu betrachten. Dies gilt, zumal es ernsthafte Bestrebungen zur Einrichtung von Lehrstühlen für »islamische Werte und Normen« für die Ausbildung von entsprechenden Lehrkräften gibt.

genart religiöser Bildung und nicht an irgendwelchen integrationspolitischen Zielsetzungen, so löblich sie auch erscheinen mögen.

Nun resultiert dieser Fokus auf Wertevermittlung hinsichtlich der Zielbestimmung religiöser Bildung in der Schule nicht zuletzt aus dem gesellschaftspolitischen Kontext, in den der Religionsunterricht stets eingelassen ist. Positiv gewendet hat der Praktische Theologe und Religionspädagoge Rolf Schieder schon vor bald zwanzig Jahren in der Debatte um LER sowie der Forderung nach einem Islamunterricht darauf verwiesen, dass »Interkulturalität ohne Interreligiosität nicht zu verwirklichen ist […]. Ein staatseigener Zivilreligionsunterricht ist von der Verfassung nicht vorgesehen. Vielmehr vertraut der Staat darauf, daß die Religionsgemeinschaften ihre je eigene Version vom religiösen Sinn des Gemeinwesens tradieren. Insofern ist der Schutz der Religionsfreiheit ein wesentlicher Beitrag des Staates zur Werteerziehung, denn nur auf dem Umweg über die Pluralität positiver Religionen und Weltanschauungen kann der Staat zivilreligiöse Zustimmung beanspruchen«, d.h. eine qua Wertüberzeugung getragene Zustimmung zu seiner freiheitlich-demokratischen Grundordnung (Schieder 2001, 170).[6] Diese Überlegungen werden durch die jüngsten empirischen Untersuchungen des Religionsmonitors zum Verhältnis von weltanschaulicher Vielfalt und Demokratie bestätigt (Pickel 2019). Darin weisen die Autoren auf, dass religiöse Vielfalt per se keineswegs als demokratiegefährdend eingeschätzt wird; auch bleibt die Zustimmung der Menschen zur Demokratie in Deutschland weitgehend stabil, und dies durch alle religiösen und weltanschaulichen Gruppen hindurch.[7] Negativ im Sinne einer

---

6 Dahinter steht der Gedanke, dass durch interne Bildung und Aufklärung eine Religionstradition sich selbst zivilisieren kann. Über diesen Weg lässt sich dann auch indirekt eine das gesellschaftliche Zusammenleben heilsam befördernde Wirkung von Religiosität und religiösem Glauben identifizieren: »Denn erst Bildung verhilft dem Menschen zu der Erkenntnis, dass er ›für die Ewigkeit bestimmt‹ ist. Die Bestimmung des Menschen liegt jenseits seiner biologischen Vorfindlichkeit, auch jenseits seiner gesellschaftlichen Verzweckung und auch jenseits seiner möglichen destruktiven Selbstkonzepte. Das Ziel der Bildung besteht in der Einsicht, dass die Anerkennung der eigenen Endlichkeit dann keine heroische oder resignative Geste ist, wenn diese Einsicht so gebildet ist, dass die eigene Endlichkeit als Moment eines Unendlichen gewusst wird.« (Schieder 2008, 275).

7 »Korrelationen zwischen der Akzeptanz für Demokratie und Religiosität sowie der Bedeutung religiöser Gebote fallen geringer aus und verschwinden vollständig, wenn man diejenigen Befragten, die eine dogmatische beziehungsweise ausgrenzende Haltung vertreten, außen vorlässt. Das heißt, dass es unter gläubigen Menschen zwar kleine Minderheiten mit rigideren Positionen gibt, die mit demokratischen Grundprinzipien in Konflikt geraten können. Diese ausgenommen, stellen Religion und religiöse Praxis als solches aber keine Bedrohung für Demokratien dar. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Religion nur dann problematisch für Demokratien sein kann, wenn damit dogmatische oder exklusivistische Vorstellungen verknüpft sind, die anderen religiösen Vorstellungen und Glaubensgruppen keinen Raum zugestehen. Diese Korrelationen finden sich über alle Religionsgemeinschaften hinweg in gleicher Weise«. (Pickel 2019, 62) – Wichtig ist hingegen, dass es vornehmlich von der

demokratieskeptischen Haltung erweisen sich vielmehr sowohl festgesetzte Vorurteile, bspw. gegenüber dem Islam, als auch anti-plurale – die Autoren sprechen zumeist von »dogmatischen« – Formen von Religion. Insofern korreliert einer antidemokratischen Einstellung ein prinzipieller Vorbehalt gegenüber Pluralismus und gesellschaftlicher Pluralität und umgekehrt. Darüber hinaus helfen vermehrtes Wissen über Religion und mehr noch soziale Kontakte mit anders religiösen Menschen dazu, Vorurteile abzubauen und fördern somit indirekt das Vertrauen in eine die gesellschaftliche Vielfalt integrierende demokratische Kultur.

Vor diesem Hintergrund lässt sich aus ethischer Sicht nochmals anders nach der Rolle und Funktion des Religionsunterrichts an der (öffentlichen) Schule fragen. Denn wenn gilt, dass Erfahrungen religiöser Vielfalt und soziale Kontakte ausschlaggebend sind für eine positive Haltung zum religiösen Pluralismus sowie zum soziokulturellen Rahmenkontext, in dem eine freiheitliche Demokratie gedeiht, dann stellt sich die Frage, inwiefern religiöse Bildung selbst ein Beitrag zur interreligiösen Verständigung bieten kann. Allerdings gilt ebenso: Gerade, weil Religion keineswegs die exklusive und zumeist gar nicht die wichtigste Quelle von Wertüberzeugungen darstellt (Pickel 2019, 18),[8] muss der auf ihre Vermittlung ausgerichtete Unterricht auch nicht allein für die Wertevermittlung herhalten. Das wird gemeinhin übersehen. Zwischen diesen Ansprüchen und Erwartungen – zwischen Wertevermittlung und interreligiös-kultureller Verständigung auf der einen und religiöser Wissensvermittlung und Bildung auf der anderen Seite – changieren mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen diejenigen Modelle von Religionsunterricht, die sich als zeitgemäße Alternativen oder Ergänzungen zum konfessionell ausgerichteten Unterricht nach Art. 7 (3) GG verstehen. An einem besonders umstrittenen, dem sog. Hamburger Modell eines »Religionsunterrichts für Alle« möchte ich im Folgenden die ethischen und religionspolitischen Dilemmata im Zusammenhang religiöser Bildung am Ort der Schule angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen etwas genauer skizzieren.

»Wahrnehmung der praktizierten Demokratie« (Pickel 2019, 17) abhängt, ob die Demokratie als zustimmungsfähig erachtet und positiv bewertet wird.

8 Es lässt sich damit auch nicht pauschal behaupten, dass Muslime durch ihren Glauben bzw. ihre Religion der Demokratie stärker skeptisch oder ablehnend gegenüberstünden (Pickel 2019, 44). Wenn überhaupt, dann ist es eine in allen Religionsgruppen vorkommende exklusivistische Haltung, die hier einen negativen Einfluss ausübt. Selbst der andernorts diagnostizierte stärkere Hang zu einer »starken Hand« in der Politik unter sehr gläubigen Personen darf nicht als latente Neigung zu autokratischen Regierungsformen fehlinterpretiert werden.

III.

Den verfassungsrechtlichen Rahmen für den Religionsunterricht als ordentliches Fach an öffentlichen Schulen in Deutschland bildet Art. 7 (3) GG (Heinig 2014, 338; 351). Darin wird nicht nur sein Status als ordentliches Lehrfach festgehalten, sondern mehr noch – in Absicherung der weltanschaulichen Neutralität des Staates und der (positiven) Religionsfreiheit – den Religionsgemeinschaften das Recht zugestanden, die inhaltlichen Grundsätze des Religionsunterrichts (innerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung) festzulegen. Auch das Bundesverfassungsgericht hat darin seinen eigentlichen, materialrechtlichen Kern gesehen: »Seine [sc. des Religionsunterrichts; C.P.] Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt.« (BVerfGE 74,244 (253)) Eingebettet wiederum sind diese Bestimmungen in die prinzipielle, d.h. umfassende Schulaufsicht des Staates (Art. 7 [1] GG),[9] sowie in die elterlichen Erziehungsrechte, zu denen bis zur Religionsmündigkeit des Kindes (i.d.R. ab dem 14. Lebensjahr) auch die Entscheidung über die Teilnahme am Religionsunterricht gehört. Grundrechtsdogmatisch kommt ferner sowohl die Abmeldemöglichkeit vom Religionsunterricht als auch die Verweigerungspflicht seitens der Lehrenden als Ausflüsse der (negativen) Religionsfreiheit hinzu. Jedoch: Schon die Tatsache, dass einem einzelnen Unterrichtsfach eine derart umfassende verfassungsrechtliche Garantie zukommt,[10] ist beachtlich; noch dazu, wenn man bedenkt, dass dies auf der Ebene der Bundesverfassung geschieht, und zwar für einen Bereich, der üblicherweise *strictissime* unter die Kultushoheit, also in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt.[11] Aber sie deutet auch darauf hin, dass für

9 In Deutschland besteht anders als in vielen anderen Ländern der westlichen Welt nicht nur eine Unterrichts-, sondern dezidiert eine Schulpflicht; was wiederum auf die starke Rolle des Staates als wichtigen Akteur verweist.

10 Als kleine historische Notiz sei erwähnt, dass die Weimarer Reichsverfassung – neben dem Religionsunterricht (Art. 149 WRV) – auch noch Staatsbürgerkunde und Arbeitslehre (Art. 148 WRV) als obligatorische Schulfächer erwähnt hat.

11 Von daher ergibt sich übrigens eine in der Realität weitaus vielfältigere Praxis der Handhabung, Organisation und Struktur des Religionsunterrichts im Rahmen von Art. 7 (3) GG, als dies meist in der Literatur angenommen wird. Zwar ist der Staat lediglich »Unternehmer« des Religionsunterrichts, insofern er die dafür notwendigen infrastrukturellen und finanziellen Ressourcen aufzubringen hat, aber er kann doch – vornehmlich über Ländergesetzgebung – sehr unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen für das konkrete Angebot von Religionsunterricht geben. So obliegt es in manchen Bundesländern weitgehend den Schulbezirken oder fällt gar in das Ermessen des einzelnen Schulleiters festzulegen, wie sich der Religionsunterricht in den Fächerkanon und Unterrichtsplan einfügt; zum Teil auch bedingt durch die ebenfalls lokal getroffene Entscheidung, welche Lehrkräfte eingestellt werden. Hinzu kommt, dass z.B. im Land Niedersachsen auf Antrag auch die Möglichkeit eines konfessionsübergreifenden Religionsunterrichts gegeben ist. Dies alles gilt es nur deshalb hier zu notie-

den Religionsunterricht besondere Konditionen gelten müssen, ohne die sein Status am Ort der öffentlichen Schule nicht gerechtfertigt wäre. Diese spezifischen Bedingungen sind nun aber rechtsdogmatischer Natur, wie Hinnerk Wißmann betont: Es lässt sich

> »verfassungsdogmatisch […] anführen, dass es sich bei den Inhalten des Religionsunterrichts um eine *Enklave im demokratischen verantworteten Schulmandat des Staates* handelt. Eine solche Ausnahme ist eben nicht gerechtfertigt wegen allgemeiner Mitbestimmungsansprüche gesellschaftlicher Großmächte, wie sie die Religionsgemeinschaften neben anderen darstellen, und erst recht nicht wegen einer (religions-)pädagogischen Eigenposition, die sonst selbstredend auch für jedes andere Fach angeführt werden könnte. *Erst und nur der die ganze Person ergreifende Wahrheitsanspruch der Religion, der durch die Religionsgemeinschaften verantwortet wird, rechtfertigt im religiös neutralen Staat, dass dieser Platz in der Schule von der Religion selbst ausgefüllt wird.*« (Wißmann 2019, 55)[12]

Nun gibt es im Bundesland Hamburg seit Jahren ein Sondermodell des Religionsunterrichts, den sog. »Religionsunterricht für alle« (RUfa), der strenggenommen nicht einfach nach Art. 7 (3) GG erteilt wird, wohl aber innerhalb von dessen Rahmen. Dabei liegt die Besonderheit zunächst einmal darin, dass der Religionsunterricht in der Grund- und Sekundarstufe I in gemischtkonfessionellen bzw. gemischtreligiösen Klassenverbänden erteilt wird. »Für alle« heißt also zunächst, dass hier keine Aufteilung in unterschiedliche konfessions- bzw. religionsbezogene Klassenverbünde erfolgt. Dahinter steht als religionsdidaktische Leitmaxime die Idee eines dialogischen Religionsunterrichts (Weiße 2014, 66-80), wohingegen von Seiten des Staates, also religionspolitisch, vor allem das Interesse an der Einübung von Schüler*innen in eine interkulturell wie interreligiös sensible Toleranzkompetenz überwiegen dürfte.[13] Die gegenwärtig sich abzeichnenden Veränderungen, zu denen u.a. die schon länger dringliche Ablösung der bisherigen Alleinzuständigkeit der evangelischen Kirche (»RUfa in evangelischer Verantwortung«) zugunsten einer pluralen Verantwortungsträgerschaft gehört, stehen dabei vor einer ganzen Reihe von Herausforderungen: Zunächst gilt es, die bislang nicht immer ausreichend gewichtete Kompetenz der Vermittlung von *religious literacy*, d.h. eines elementaren religiösen Grundwissens in der jeweils eigenen Religion bzw. Konfession stärker

---

ren, um sich zu vergegenwärtigen, dass schon jetzt der verfassungsrechtliche Spielraum mit Blick auf die jeweiligen gesellschaftlichen Lagen unterschiedlich ausgetestet wird.

12 Im Übrigen sind es auch nur diese Gründe, die jene Grundrechtsnorm rechtfertigen, wonach unter keinen Umständen Lehrkräfte gegen ihren Willen zur Übernahme von Religionsunterricht verpflichtet werden dürfen.

13 Wenn auch in allgemeiner Hinsicht mit Blick auf die Verträge mit anderen Religionsgemeinschaften formuliert, dürften die Überlegungen des damaligen Ersten Bürgermeisters Olaf Scholz auch für das Hamburger Modell von Religionsunterricht gelten (Scholz 2016, 19-28).

zu betonen. Sodann wird mit der Einbeziehung anderer religiöser Verbände und Gemeinschaften, v.a. islamischer Provenienz, die Frage nach der Ausgestaltung der nunmehr pluralen Verantwortungsträgerschaft akut. Schließlich bleibt die Frage, wie es mit Blick auf den RUfa mit der Entscheidungsfreiheit (der Eltern und ggf. Schüler) bestellt ist. Die bisherige Praxis sieht eine solche Abmeldemöglichkeit zumeist gar nicht vor, anders als etwa in Bundesländern, in denen Ethikunterricht als obligatorisches Ersatzfach von Anfang an festgeschrieben ist. Und bei alledem bleibt kontrovers, ob und inwiefern ein verbessertes Modell des RUfa sich im Rahmen von Art. 7 (3) GG bewegt.[14]

Worum es mir bei dieser Skizze geht, ist weniger eine Erörterung der Sinnhaftigkeit und verfassungsrechtlichen Legitimität des Hamburger Modells, sondern mehr die in ihm paradigmatisch zum Vorschein kommenden Spannungen oder gar Dilemmata, die sich zwischen den religionsrechtlichen, religionspolitischen, religionsdidaktischen und bildungsethischen Perspektiven auf die Zukunft religiöser Bildung am Ort der öffentlichen Schule einstellen. Zunächst darf man nicht übersehen, dass die verfassungsrechtlichen Vorgaben für den Religionsunterricht keiner Privilegierung der (christlichen) Kirchen das Wort reden. Ja, sie verdanken sich noch nicht einmal der Bevorzugung von Religion als einem besonders wichtigen Aspekt des Menschseins. Vielmehr wurzeln sie allein in der doppelten Sonderstellung von Religion als existentieller, mit Letztbedeutung versehenen Lebensorientierungsgröße einerseits und der darin schon angedeuteten personalen Unvertretbarkeit der individuellen Grundrechtsträger andererseits. Von hier aus rechtfer-

14 Das oben genannte Gutachten von Wißmann bleibt in seinem Fazit widersprüchlich. Einerseits beharrt der Verfassungsjurist darauf, dass sich die Sonderrolle des Religionsunterrichts gemäß BVerfGE nur durch seinen am positiven Glaubens- als Wahrheitsgehalt orientierten Inhalt und dessen institutionell-organisatorische Verbürgung durch entsprechende Religionsgemeinschaften rechtfertigen lässt. Andererseits sieht er in dem weiterhin im gemeinschaftlichen Klassenverband erteilten RUfa als »religionsübergreifend-trägerpluralen« Unterricht einen Vorschlag zu einer »bewusste[n], rechtsgestaltende[n] Neudeutung des Art. 7 Abs. 3 GG« (Wißmann 2019, 82) und sieht diesen von daher als grundgesetzkonform an. Dabei aber führt er folgendes, vor dem Hintergrund des zuvor von ihm Ausgeführten, reichlich merkwürdige Argument an: »Die[] materielle Grundausrichtung [i.S. des Unterrichts nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft; C.P.] ist […] aber nicht mit einer organisatorischen Trennung gleichzusetzen.« (Ebd.) – Das ist zwar prinzipiell richtig, aber solange der Gesetzgeber eine Instanz braucht, die für die Triftigkeit der jeweils zu vermittelnden Glaubensüberzeugungen einzustehen bereit ist, kann man dies nicht auf die einzelnen Lehrkräfte je situativ übertragen. Man könnte daher höchstens das Modell eines kooperativen RUfa vertreten, in der Lehrkräfte verschiedener Religionszugehörigkeit gemeinsam abwechselnd in verschiedenen Rollen als Verantwortliche und mit Gastrecht Kooperierende auftreten und Unterricht erteilen. Wohl gemerkt, meine Kritik an Wißmann, die ich mit Wilfried Härle (Härle 2019, 36ff.) teile, zielt auf die juristischen Probleme, nicht auf die möglichen Chancen bestimmter alternativer Modelle von Religionsunterricht und ihrer bildungsethischen Ideale.

tigt sich die strikte Zurückhaltung des Staates hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts, und von diesem Standpunkt aus ist religiöse Bildung am Ort der Schule eine positive Ausgestaltungsmöglichkeit von Religionsfreiheit in Form eines pluralen Angebots durch unterschiedliche Religionsgemeinschaften. Nicht also der historische Kontext der christlichen Bikonfessionalität soll im sog. konfessionellen Religionsunterricht verteidigt werden; schon die Tatsache, dass in vielen Gegenden mittlerweile ein interkonfessionell-kooperativer Religionsunterricht ausgerichtet wird, spricht dagegen. Wohl aber die selbst noch in diesem Modell vorausgesetzte Übereinstimmung in den wesentlichen Wahrheitsüberzeugungen des christlichen Glaubens, die es zu vermitteln gilt, ist die Basis für die Besonderheit des Religionsunterrichts. Anders gesagt: Religion als besonderer Gegenstand von Wissen rechtfertigt überhaupt keine Sonderbehandlung am Ort der Schule. Lediglich ihrer Eigenart als existentiell unbedingte Lebensgewissheit sowie dem Modus ihrer Vermittlung ist es in rechtstheoretischer wie in rechtsethischer Hinsicht geschuldet, hier eine Ausnahmeregelung vorzusehen. Hinzu mag man noch die Ideologieanfälligkeit des Staates als weiteren Abwehrgrund ansehen, doch ist sie in diesem Fall eher als nachgeordnet zu betrachten.

Rechtsethisch im Sinne einer liberalen Demokratie kann also nur dann ein gesonderter Religionsunterricht am Ort des unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulwesens gerechtfertigt werden, wenn er genau dem nicht zuvorderst verpflichtet ist, was ihn wiederum religions-, bildungs- und integrationspolitisch interessant macht: seinem Religionen übergreifenden und in dialogischen Austausch bringenden Charakter. Im Gegenteil: Allein die religionsspezifische, und dabei sogar – laut manchen Autoren schärfer noch – allein die konfessionsspezifische Ausrichtung lässt seinen Sondercharakter zu. Diese strikte Begründung ist aus demokratietheoretischen Gesichtspunkten schon deshalb zu begrüßen, weil sie konsequent an der weltanschaulichen Neutralität des Staates festhält, zu der auch gehört, dass dieser nicht selbst substantiell bestimmte Lebensbereiche höher für die Bildungsaufgabe von jungen Menschen bewertet als andere.

Dessen ungeachtet darf man nicht verkennen, dass kaum ein anderes Unterrichtsfach sich thematisch so stark sowohl mit existentiellen als auch mit ethisch-lebenspraktischen Fragen beschäftigt wie der Religions- und Ethikunterricht. Schon aus diesem curricularen Fokus, verbunden mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Religionsgemeinschaften als wichtige zivilgesellschaftliche Größen, resultiert die von vielen Bildungspolitikern und -theoretikern vertretene Idee eines vornehmlich am Dialog und an der interreligiösen wie interkulturellen Verständigung ausgerichteten Religionsunterricht. Er wird damit zum aktiven sozialen Experimentierraum für sensiblere und zugleich konstruktivere Umgangsweisen mit Pluralismus und Multikulturalität. Darin liegt das genuin demokratische Interesse, welches sowohl der Staat als auch seine Bürger*innen an einem dergestalt ausgerichteten Religionsunterricht, unter Umständen, »für alle«, hegen (dürfen).

Wenn stimmt, was ich weiter oben (unter I. und II.) über die entscheidenden Herausforderungen für ein gelingendes Zusammenleben in unserer Gesellschaft gesagt habe, dann gehört in der Tat eine gemeinsam erarbeitete religiöse Grundbildung mit Wissen über alle relevanten religiösen Kräfte in einer Gesellschaft zu den elementaren Bausteinen, die es schulisch zu vermitteln gilt, und zwar nicht nur mit Blick auf entsprechende kognitive Wissensgehalte, sondern mehr noch mit Blick auf diesem Anliegen angemessene didaktische Unterrichtskonzepte und -formationen. Man muss das Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts nicht für ein Auslaufmodell halten, um gleichwohl zu konstatieren, dass er in vielen Gegenden gesellschaftlich bereits kaum mehr plausibel erscheint, und dass er darüber hinaus dem bildungsethischen Anliegen einer religiösen Elementarbildung (*religious literacy*) im Verbund mit der Kultivierung religiöser Urteilskraft wie Toleranz nur bedingt entspricht; zumal, wenn viele Schüler*innen muslimischen Glaubens oder Herkunft gar nicht hinreichend beim schulischen Angebot von Religionsunterricht berücksichtigt werden können.

Gleichwohl bleibt selbst noch hier eine Spannung zwischen den in ihren Anliegen scheinbar restlos übereinkommenden religionspolitischen und religionsdidaktisch-bildungsethischen Perspektiven auf den Ort von Religion und ihrer Vermittlung in der Schule bestehen. Denn vor allem in politischer Hinsicht ist zu konstatieren, dass der Religionsunterricht zunehmend seine Berechtigung durch seine Wahrnehmung als paradigmatischer wie exemplarischer Ort der Wertevermittlung erhält.[15] Zugespitzt formuliert plausibilisiert er sich im Grunde vom Gehalt des Ethikunterrichts her, wie nicht zuletzt die Auseinandersetzungen um LER in Brandenburg und die Debatte um den Religionsunterricht in Berlin gezeigt haben (Gräb & Thieme 2011). Selbst Befürworter des klassischen Religionsunterrichts greifen auf solche Argumentationsmuster zurück; etwa, wenn sie das zusätzliche Argument anführen, der Religionsunterricht gefährde im Unterschied zu dem als Ersatzfach angebotenen oder für alle verpflichtenden Unterricht in »Werte und Normen«, wie Ethik bspw. in Niedersachsen heißt, die weltanschauliche Neutralität des Staates weniger stark.[16] Denn der Staat hält sich durch die im Rahmen

15 Zu den Gefahren und Problemen, Religionsunterricht (primär) auf Wertevermittlung hin auszurichten, siehe auch Dressler ²2019, 153ff.; sowie ders. 2002, 256-269.

16 Zu diesen muss ich mich selbst partiell rechnen, wenn ich das Interesse des Staates am Ethikunterricht seinerzeit so beschrieben habe, dass »seine künftigen Vollbürger die Werte kennen und akzeptieren lernen, die ihn selbst und seine Verfassung stützen und die zugleich das gesellschaftliche Zusammenleben garantieren.«(Polke 2009, 278) Auch wenn ich dabei die Differenz zur Verfassungskunde strikt im Auge hatte (Polke 2009, 278), so müssen die Zweifel an einer derart sozialmoralischen Funktionalisierung des Ethik- und darüber indirekt dann auch des Religionsunterrichtes doch stärker ins Gewicht fallen. Jedenfalls gilt aus heutiger Sicht, dass alles Ansinnen eines Ethikunterrichts, der gleichsam als Einführung in die sog. Grundwerte unserer Verfassung dienen soll, schon von vornherein in bildungstheoretischer

von Art. 7 (3) GG gegebenen Möglichkeiten inhaltlich gerade aus der spezifischen weltanschaulichen und darin stets auch ethischen Perspektivierung auf die Lebenswirklichkeit als Ganze heraus. Aber aus bildungsethischer Perspektive ist diese unmittelbare Abzweckung des Religions- wie im Übrigen auch des Ethikunterrichts als zutiefst problematisch zu begreifen. In Übereinstimmung mit dem religionsrechtlichen Argument sollte somit an der Eigenart von Religionsunterricht und Ethikunterricht unbedingt festgehalten werden: weder die Vermittlung religiöser Glaubenswahrheiten noch der stets nur persönlich zu verantwortende Umgang mit Lebenssinn- und Lebensführungsfragen dürfen vorschnell sozialintegrativen Absichten zugeführt werden. Religiöse Bildung muss jedenfalls da, wo sie ihrem eigenen Anspruch gerecht werden will, sowohl auf religiöse Wissensvermittlung, mehr noch aber auf die Kultivierung einer kritischen religiösen Urteilskraft ausgerichtet sein (Polke 2018b, 15-35). Dabei sollte man aber vermeiden, die aus den Debatten um LER bekannte Entgegensetzung von religionskundlicher und bekenntnisorientierter Bildung einfach fortzuschreiben. Abgesehen davon, dass zumindest mit Blick auf andere Religionen und Weltanschauungen auch der konfessionelle Religionsunterricht ›religionskundlich‹ verfährt, zeigt ein Blick in die gegenwärtige gesellschaftliche Lage, dass es selbst bei formell einer Religionsgemeinschaft angehörenden Schülergruppen überhaupt erst einmal darum gehen muss, religiöses Wissen zu vermitteln. Damit erübrigt sich nicht, dass beide Unterrichtsmodelle mit Blick auf ihren didaktischen Rahmen hinreichend unterschieden gehalten werden müssen. Für die gegenüber dem klassischen konfessionellen Religionsunterricht im Rahmen von Art. 7 (3) GG abweichenden Varianten religiöser Bildung ist von daher eine höhere Ausweispflicht hinsichtlich ihrer nicht nur religionskundlich agierenden Religionsdidaktik konzeptionell wie curricular gegeben. Gleichwohl hat Arnulf von Scheliha zu Recht in der »Perspektive meines Faches, der theologischen Ethik, […] die große gesellschaftliche und religionspädagogische Herausforderung in einem Doppelten« gesehen:

> »Einmal geht es um die Bewältigung des verbreiteten *Nicht-Wissens* über die Religion, um in den gesellschaftspolitischen und ethischen Diskursen eine Sensibilität für religiöse Einstellungen und Denkmuster zu erhalten bzw. neu aufzubauen. Dieser Aspekt erhöht den religionskundlichen Anteil am Stoff. Sodann wäre auf den im Geist der Religionen selbst verankerten *toleranten Umgang mit der religiösen Pluralität* hinzuwirken. Die aktuellen Diskurse um die Zukunft des Religionsunterrichts laufen inhaltlich ins Leere, wenn mit dem *Religionsunterricht* […] nicht zugleich das produktive *Miteinander der Religionen* thematisiert und diese Aufgabe schulisch bewältigt wird.« (Scheliha 2018, 338)

Hinsicht als verfehlt zu werten ist. Sein angeblich integrationspolitischer Erfolg dürfte ebenfalls stark anzuzweifeln sein. Solche Überlegungen kommen nicht nur von Seiten der linken Parteien immer wieder auf.

Es ist nun wichtig zu sehen, dass insbesondere diese Einübung in Toleranz und einen konstruktiven Umgang mit Pluralität mehr und anderes meint als die Vermittlung abstrakter Werte oder Weltansichten. Hierin liegt wenigstens kategorial die große Stärke des konfessionell – im Sinne einer positiven Bekenntnisbindung – ausgerichteten Religionsunterrichts. Denn Toleranz als Haltung und Einstellung muss exemplarisch eingeübt werden, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Respekts- als auch ihrer Ablehnungskomponente: Dies wiederum basiert dann eben auf einem stärker am Dissens orientierten, d.h. auch Konflikte konstruktiv austragenden Modell von religiöser Bildung und Verständigung.[17] In diesem Sinne darf man mit Jürgen Habermas daran erinnern, dass es bei religiöser Toleranz eben stets auch um einander partiell widersprechende Wahrheitsansprüche und nicht nur um unterschiedliche Wertfragen geht (Habermas 2005, 258-278).[18] Genau hierin kommt der Religionsunterricht zu jenen bildungs- und integrationspolitischen Anliegen aber quer zu stehen.

IV.

Die Beschäftigung mit dem Hamburger Modell eines Religionsunterrichts für alle hat mir vornehmlich dazu gedient, zentrale Spannungen ausfindig zu machen, die sich dem Ethiker beim Thema religiöser Bildung am Ort der Schule stellen. Als die beiden wichtigsten haben sich dabei herausgestellt: zum einen diejenige zwischen dem rechtsethisch wie religionsverfassungsrechtlich verbürgten Sonderstellungsmerkmal des Religionsunterrichts qua religiöser Bekenntnis- und Wahrheitsbindung und dem gleichermaßen religionspolitisch wie demokratietheoretisch einleuchtenden Gebot der interreligiösen Verständigung bzw. der gemeinsamen Wertevermittlung. Sodann und zum anderen die Spannung zwischen der Notwendigkeit, bildungstheoretisch wie bildungsethisch religiöse Bildung in exemplarischer wie auf paradigmatische Weise positionsbezogen zu ermöglichen, und dem Anliegen, vor allem den Umgang mit religiöser Pluralität konstruktiv bewerkstelligen zu

17 In dieser nüchterneren Haltung gegenüber interreligiöser Verständigung und Dialog stimme ich Wilfried Härle in seinen Ausführungen zu (Härle 2019, v.a. 113-120).

18 Strukturell liegt Habermas genau richtig, wenn er für unterschiedliche religiöse Traditionen wie für umfassende Ethosgestalten konstatiert: »Wenn das fremde Ethos nicht nur eine Frage der relativierbaren Wertschätzung, sondern eine Frage von Wahrheit oder Unwahrheit ist, bedeutet die Forderung, jedem Bürger unangesehen seines ethischen Selbstverständnisses und seiner Lebensführung die gleiche Achtung entgegenzubringen, eine Zumutung. Anders als die Konkurrenz von Werten nötigt deshalb der Widerspruch zwischen ethischen Wahrheiten zur Toleranz.« (Habermas 2005, 271) Mit der Einsicht in die Differenz von Wahrheitsansprüchen und Wertüberzeugungen ist keineswegs deren strukturelle, möglicherweise sogar als Konstitutionszusammenhang zu beschreibende, Relation geleugnet.

können. Hierin macht sich darüber hinaus die Spannung zwischen stärker religionskundlichen und bekenntnisbezogenen Elementen bemerkbar.

Vor diesem Hintergrund will ich abschließend, mit Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen, denen gegenüber sich die Praxis des Religionsunterrichts gegenwärtig und in naher Zukunft aus verschiedenen Gründen – die Einführung eines islamischen Modells für den Religionsunterricht ist nur das prominenteste Beispiel – bewähren und denen sich der Religionsunterricht stellen muss, einige Orientierungspunkte benennen. Als deren Adressaten kommen dabei primär sowohl der Staat als auch die Religionsgemeinschaften infrage, denn es handelt sich um Rahmenbedingungen für das Gelingen religiöser Bildung am Ort der Schule und unter der Maßgabe, dass sich am Gelingen schulischen Zusammenlebens viel über die künftige Gestalt unserer Gesellschaft lernen lässt. Damit sind weder die Verantwortlichkeiten von Eltern noch diejenigen von Lehrkräften für das Gelingen und Zustandekommen von religiösen Bildungsprozessen an der Schule geleugnet. Sie bedürften eher einer gesonderten und umfänglicheren Erörterung, nicht nur, aber vor allem von Seiten der professionellen Religionspädagogik. Schon aus Gründen mangelnder hinreichender Kompetenz beschränke ich mich von daher auf die stärker institutionellen Verantwortungsträger.

Erstens: In einer liberaldemokratischen Grundordnung und unter Wahrung eines Religionsverfassungsrechtes, das sich an der Ordnung einer positiv wie negativ zu handhabenden Freiheit ausrichtet, ist ungeachtet aller pädagogischen und politischen Gesichtspunkte darauf zu achten, dass dem Faktor Religion nur der ihm auch legitim zustehende Sonderstatus zukommt. Das spricht nicht zwingend und exklusiv für das klassisch bikonfessionell geprägte Modell des Religionsunterrichts. Aber dieses Argument stellt mehr als eine historische Reminiszenz dar, insofern das BVerfGE zu Recht darauf Wert gelegt hat, dass der verfassungsrechtliche Rahmen für den Religionsunterricht – und alle seine Modelle – »keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte« meint, sondern eben wirklich auf einem positiv-religiösen Wahrheitsanspruch für die ganze Lebensführung basiert (BVerfGE 74, 244 (252)).[19] Wer daran rüttelt, überbetont den inhaltlichen Gesichtspunkt der Religion auf Kosten anderer möglicher Lehrgehalte, was an sich schon eine substantielle Einengung der schulpolitischen Entscheidungsspielräume bedeuten würde. Zugleich missachtet er die allein auf der modalen Eigenart beruhende Sonderstellung von Religion, die

19 Nicht ausgeschlossen werden damit ökumenisch-kooperative Formen des Religionsunterrichts, insofern es sich dabei nicht ausschließlich um einen konfessionsvergleichenden Unterricht mit Überblickscharakter handelt.

eben gerade juristisch gesehen nichts mit der besonderen Relevanz von religiösem Wissen per se zu tun hat.[20]

Zweitens: Religionen sind, wie ich gerne mit George Santayana sage, wie Sprachen. Sie müssen einzeln erlernt werden. Mehrsprachigkeit setzt sinnvollerweise, wenn auch nicht exklusiv, das Erlernen einer (oder zweier) ›Muttersprachen‹ voraus. Schon dieser Umstand spricht für einen positiv-bekenntnisgebundenen Religionsunterricht als Ausgangspunkt. Allerdings wird nicht erst in der Schule die Muttersprache gelernt, und so kann selbst der Religionsunterricht nicht das ersetzen, was Aufgabe religiöser Bildung in Familien und (kirchlichen bzw. religiösen) Gemeinden ist. Viele Überforderungen des Religionsunterrichts heutzutage resultieren auch daraus, dass eine elementare religiöse Grundbildung und Vorvertrautheit mit religiösen Kontexten schlicht deswegen fehlt, weil keinerlei Partizipation am Gemeindeleben oder durch religiöse Rituale innerhalb der Familie gewährleistet ist. Schleiermacher und andere hatten von daher prinzipiell Recht, wenn sie meinten, dass die religiöse Bildungsaufgabe vor allem in Familie und Kirchgemeinden anzusetzen hätte.[21] Entsprechende Hilfen und Begleitungen für religiöse Familienerziehung fielen ebenfalls in den gemeindlichen und pastoralen Verantwortungsbereich. Gleichwohl kann dies alles religiöse Bildung am Ort der Schule nicht ersetzen. Denn allererst hier treffen im besten Fall die pluralen Milieus und Herkünfte, Familienprägungen und Sozialschichten aufeinander und begegnen sich in einem gemeinsam zu gestaltenden Erfahrungsraum. Das verändert nicht nur den Rahmen, sondern auch die Perspektive, mit der u.a. religiöse Themen besprochen und diskutiert werden. Anders gesagt: Kritische religiöse Urteilskraft kann dort

---

20 Im Übrigen ist seit geraumer Zeit auch dieser Umstand Teil einer umfassenden Kontroverse unter Rechtsphilosophen und Juristen. Im Zentrum steht die Frage, ob angesichts der Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen eine liberaldemokratische Rechts- und Verfassungskultur gut daran tut, die individuellen Grundrechte nach materialbestandlichen Gesichtspunkten auszudifferenzieren. Kritisch gegenüber einem allzu starken Zutrauen zu solchen Differenzierungen, die dann stets zu gerichtlichen Basaldefinitionen von Religion, Kunst etc. führen, ist Möllers (2014, 115-140). – Rechtsphilosophisch konsequent streitet z.B. ein Denker wie Ronald Dworkin für die Aufgabe des spezielleren Rechts auf Religionsfreiheit und seine Überführung (und darin Sicherung) in ein umfassenderes »Recht auf ethische Unabhängigkeit«. (Dworkin 2012, 624ff.; Dworkin 2014, 115ff.) Diese Überlegungen sind insofern für den Religionsunterricht von Bedeutung, weil die vom BVerfG selbst für den Religionsunterricht betonte »besondere[] Prägung, also in seinem verfassungsrechtlich bestimmten Kern« (BVerfGE 74, 244 (253)) mit einer solchen Überlegung prinzipiell hinfällig werden würde. Dann aber bleibt nur noch der Verweis auf die institutionellen Garanten religiöser Traditionen, somit auf die Religionsgemeinschaften.

21 Schleiermachers vorsichtiges Schwanken hinsichtlich seiner Haltung zum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, also unter Obhut des Staates, geht sehr schön aus zwei Skizzen bzw. Entwürfen aus dem Jahre 1810 hervor (Schleiermacher 2000, 168-172).

am besten gedeihen, wo die Auseinandersetzung mit anders geprägten Gleichaltrigen von Anfang an strukturell gegeben ist; gleiches ließe sich für das Erlernen religiöser und kultureller Toleranz behaupten. Deshalb widerspricht ein kooperativ ökumenischer Religionsunterricht weder der Verfassung, weil die Einigkeit im positiv-religiösen Wahrheitsanspruch groß genug ist, noch ist er lediglich als Notumstand zu begreifen. Schließlich spiegelt er am Ort der Schule die gesellschaftliche Signatur unseres Christentums hierzulande gut wider, bei dem man von der »Herausbildung eines überkonfessionellen Milieus« (Joas 2012, 187ff.)[22] sprechen kann.

Drittens: Aus bildungspolitischer und -ethischer Perspektive ist es von Nöten, dass sich die curricularen Bestimmungen wie im Übrigen auch das Anforderungsprofil für Lehrkräfte an folgenden beiden Doppelperspektiven orientieren: Einmal dem zeitlich zunächst aufeinanderfolgenden und späterhin zeitgleich zu vermittelnden Dual aus religionsspezifischen und Religionen übergreifenden Themenbeständen. Sodann an der ebenfalls zunächst erforderlichen *religious literacy* als Elementarbildung sowie an der Kultivierung einer kritisch-selbstreflexiven religiösen Urteilskraft, und zwar in Auseinandersetzung mit eigenen wie mit fremden Glaubensansichten. Daher setzt dies voraus, dass das Angebot zur Selbstpositionierung wie zur Selbstkritik im Rahmen religiöser Bildung nicht primär von der persönlichen Authentizität der Lehrkraft für die Schüler abhängig gemacht wird; entsprechende Forderungen nach Authentizität in Bildungsplänen sind zumeist überzogen (formuliert). Vielmehr resultiert die religiöse Individualität aus dem gemeinsam zu erarbeitenden Bezug auf eine religiöse Tradition, und zwar in individuell eingeübter Einstimmung, Kritik und Fortschreibung (Variation). Von hier aus lassen sich dann Unterrichtsformen integrieren, die sich dem interreligiösen Dialog

---

22 Man muss nicht gleich, wie Wißmann das tut (vgl. Wißmann, Religionsunterricht, 52ff.), von »notwendigen Unschärfen« hinsichtlich der konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts reden. Jedenfalls dann nicht, wenn man den konfessionellen Bezug des Religionsunterricht nicht als statisch-zeitinvariant an die klassische Konfessionsbildung innerhalb des europäischen Christentums gebunden begreift. Es ist nach wie vor juristisch plausibel wie griffig, einen ökumenisch ausgerichteten christlichen Religionsunterricht verschiedener christlicher Konfessionen kategorial von einem kein eindeutiges Wahrheitsprofil mehr zulassenden, von vornherein interreligiös aufgestellten Religionsunterricht zu unterscheiden. Insoweit nämlich verschiedene Konfessionen festhalten, und das könnte auch für Schiiten und Sunniten gelten, dass ihnen ein hinreichend gemeinsamer Wahrheitsbezug in religiösen Ansichten gemein ist, der es ermöglicht, am Ort der Schule religiöse Bildungsanstrengungen gemeinsam vorzunehmen, bleibt der konfessionelle Charakter, d.h. die Bekenntnisbindung, prinzipiell gewahrt. An dieser Stelle zeigt sich allerdings erneut, wie eng die materiale Eigenart des Religionsunterrichts mit seiner trägerbezogenen, d.h. institutionell verorteten Verantwortungszuständigkeit zusammenhängt. Denn nur diese können eine solche Übereinkunft offiziell feststellen, und zwar so, dass der Staat sich dann darauf beziehen kann.

– übrigens auch mit nichtreligiösen Positionen[23] – widmen und sich die Einübung von Toleranz und wechselseitiger (Selbst-)Kritikfähigkeit als Ziel gesetzt haben. Gleichwohl setzt gerade dies eine eigene Sprachfähigkeit und Sprechfertigkeit sowohl bei Lehrenden als auch bei Schüler*innen voraus, die das exemplarische wie paradigmatische Einüben in eine bzw. die wissenschaftlich-theologische Ausbildung[24] in einer spezifische(n) Religionstradition weiterhin erforderlich machen. Insofern müssen Staat wie Religionsgemeinschaften, die für den Religionsunterricht verantwortlich zeichnen (wollen), an dieser doppelten Bildungsaufgabe nicht nur interessiert sein, sondern auch rechtlich dafür verantwortlich zeichnen. Von diesen bildungsethischen und religionstheoretischen Betrachtungen bleibt allerdings die Frage unterschieden, wie sich diese positionell gebundene, exemplarische Einübung in ein religiöses Bekenntnis am Ort der Schule institutionell und organisatorisch gestalten lässt. Hierbei ist jedenfalls nicht allein an den konfessionellen Religionsunterricht zu denken.

Viertens: Wie jedes Fach, ist auch der Religionsunterricht eingebettet in einen größeren Kontext. Er erschöpft sich nicht in seinem inhaltlichen Fokus. ›Religion‹ stellt ebenso ein Querschnittsthema dar, das sich auch in anderen Fächern thematisieren lässt. Mehr noch aber sind es andere Foren und Formen der Ausübung von Religionsfreiheit und -kritik am Ort der Schule, die den insbesondere von der Politik gewünschten, wenngleich nur indirekt zu leistenden Beitrag zum Dialog und zur gemeinsamen Wertevermittlung ermöglichen könnten. Kooperativer Religionsunterricht, auch unterschiedliche Religionen inkludierend, kann eine, wenngleich nicht ausschließliche Gestalt von Religionsunterricht sein. Dabei muss ein solcher die jeweiligen institutionellen und individuellen Verantwortlichkeiten klar transparent machen und halten. Überhaupt lässt sich religiöse Vielfalt, inklusive ihrer Eigenarten und ihren Konflikthaftigkeiten, am Ort der Schule zu allererst dadurch thematisch sichtbar und gemeinsam kritisch reflektierbar machen, wenn auch religiöse Handlungsformen, wie etwa Schulgebete und Schulgottesdienste, nicht prinzipiell untersagt sind. Unter Wahrung der religiösen Freiwilligkeit und in Achtung der negativen Religionsfreiheit scheint es gleichwohl sinnvoll, »religiös gestimmte Erfahrungsräume«[25] als Angebote zu ermöglichen, die als Lernorte für

---

23 Vgl. dazu den Beitrag von Willems in diesem Band.

24 Insofern sind die grundsätzlichen Überlegungen von Eilert Herms zur theologischen Sprachfähigkeit (Herms 2014, 151-165) auch für die religionspädagogische Ausbildung gültig und müssten näherhin spezifiziert werden. Im Unterschied zu Herms unterscheide ich (deutlicher) zwischen Sprachfähigkeit und Sprechfertigkeit. Das erstere steht für das Erlernen einer Sprache einschließlich ihrer verschiedenen Kommunikationsformen und Argumentationsmodi, das zweite für die nötige Übung, das Sprachtraining, ohne welche auch die individuellen Ausdrucks- und Variationsoptionen gering bleiben.

25 Diese Formel habe ich in Anspielung an entsprechende Überlegungen am Schluss der EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« gewählt (EKD 2014, 166ff.).

das Verstehen des Religiösen in der Vielfalt seiner Gestalten dienen können. Anlassbezogene Gottesdienste und – so möglich – interreligiöse Feiern zählen hierunter ebenso wie projektbezogene Aktivitäten. Vor allem sollten die Verantwortungsträger für die verschiedenen Religionsunterrichte sich ebenso um den öffentlichen Diskurs, d.h. wesentlich um den Austausch sowie um das Austragen der Konflikte zwischen unterschiedlichen Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bemühen. Interreligiöses Lernen muss ergebnisoffen sein und bleiben. Insofern kann kein (gar politisch vorgegebenes) Wunschideal Ziel von Unterrichtsbemühungen sein. Ethisch könnte man in diesem Zusammenhang sogar einer ›moralischen Abrüstung‹ hinsichtlich (inter-)religiöser und ethischer Bildungsanstrengungen das Wort reden. Nicht um restlose Verständigung oder gar um Vergleichgültigung der Differenzen kann es gehen, sondern womöglich bisweilen nur um die Dissenspflege in gewaltlosen Formen. Wo jedenfalls der Andere nicht schon als die eigene Identität gefährdend wahrgenommen wird, bleibt zumindest der Dialog möglich, und die Bereitschaft zu ihm hängt eher von den Umständen und der richtigen Situation ab. Jedenfalls kann kein Unterrichtsfach dafür einstehen, was allein durch das Zusammenspiel der einzelnen Subjekte durch das Bewusstsein gemeinsamer Verantwortlichkeiten zur Geltung kommt. Insofern ist eher das Schulleben als Ganzes und weniger ein einzelnes Fach als Spiegelbild des Gelingens oder Misslingens derjenigen Werte zu sehen, die wir in bildungspolitischer Hinsicht gerne unter den Jüngeren gestärkt und als für deren und unsere Zukunft lebendig erhalten haben möchten.

Die aufgezeigten Spannungen, wie sie sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit berechtigten Erwartungen und inneren Orientierungsnormen ergeben, lassen sich nicht einfach in ein harmonisches Konzept überführen. Dies wäre nur möglich, indem man die weitgehende Offenheit, wie sie schon das Grundgesetz für den Religionsunterricht vorgibt, eher reduziert und verkürzt. Von daher bleibt ein Wort von Ernst Troeltsch, geschrieben vor hundert Jahren im Zuge des sog. Weimarer Schulkompromisses und mit Blick auf die Trennung von Staat und Kirchen, auch für die Zukunft des Religionsunterrichts und seine konkrete Ausgestaltung unter ganz anderen Bedingungen gültig: »Es beginnt nicht eine Periode endlich klarer und radikaler Doktrinen und Ordnungen, sondern eine solche des Experiments« (Troeltsch 2002, 145).

Literatur

Dressler, Bernhard (2002): Religionsunterricht als Wertevermittlung? Eine Problemanzeige. In: ZEE 46 (2002), 256-269.

Dressler, Bernhard (^{2}2019): Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen. Leipzig.

Dworkin, Ronald (2012): Gerechtigkeit für Igel. Berlin.
Dworkin, Ronald (2014): Religion ohne Gott. Berlin.
Evangelische Kirche Deutschland (EKD) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. (2. Aufl.) Hannover/Gütersloh 2014.
Gräb, Wilhelm & Thieme, Thomas (2011): Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin. Göttingen.
Habermas, Jürgen (2005): Religiöse Toleranz als Schrittmacher kultureller Rechte. In: Ders.: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a.M., 258-278.
Härle, Wilfried (2019): Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells. Leipzig.
Heinig, Hans Michael (2014): Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG – Rechtslage und Spielräume. In: Ders.: Die Verfassung der Religion. Beiträge zum Religionsverfassungsrecht. Tübingen, 338-351.
Herms, Eilert (2014): Theologische Sprachfähigkeit in nichtchristlichen Kontexten. In: Elisabeth Gräb-Schmidt & Reiner Preul (Hg.): Marburger Jahrbuch Theologie XXVI: Gemeinwohl. Leipzig, 151-165.
Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Berlin.
Honneth, Axel (2018): Erwiderung. In: Magnus Schlette (Hg.): Ist Selbstverwirklichung institutionalisierbar? Axel Honneths Freiheitstheorie in der Diskussion. Frankfurt/New York, 313-337.
Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (2012), 429-442.
Joas, Hans (2012): Glaube als Option. Die Zukunftsmöglichkeiten des Christentums. Freiburg i.Br. u.a.
Möllers, Christoph: Grenzen der Ausdifferenzierung. Autonomie der Religion aus verfassungstheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 59 (2014), 115-140.
Pickel, Gerd: Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Religionsmonitor_Vielfalt_und_Demokratie_7_2019.pdf [letzter Zugriff: August 2019].
Polke, Christian (2017): Bildung – eine Angelegenheit des Menschen nach Schleiermacher. In: Jörg Dierken & Arnulf von Scheliha (Hg.): Der Mensch und seine Seele. Bildung – Frömmigkeit – Ästhetik (Schleiermacher-Kongress 2015 in Münster). Berlin/Boston, 183-200.

Polke, Christian (2018): Lebensformen – Vom »Stoff« der Ethik. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 115 (2018), 329-360.
Polke, Christian (2018b): Ein Zeitalter gesteigerter ethischer und religiöser Reflexivität? Ethische und religiöse Bildung in pluraler Schule und Gesellschaft. In: Bernd Schröder & Moritz Emmelmann: Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation. Göttingen, 15-35.
Polke, Christian (2009): Öffentliche Religion in der Demokratie. Eine Untersuchung zur weltanschaulichen Neutralität des Staates. Leipzig.
von Scheliha, Arnulf (2018): Europäische Konvergenzen in Sachen Religionsunterricht? Beobachtungen und ein Vorschlag. In: Ders.: Religionspolitik. Beiträge zur politischen Ethik und zur politischen Dimension des religiösen Pluralismus. Tübingen, 334-340.
Schieder, Rolf (2001): Wieviel Religion verträgt Deutschland?. Frankfurt a.M.
Schieder, Rolf (2008): Sind Religionen gefährlich?. Berlin.
Schleiermacher, Friedrich (2000): Zum Religionsunterricht an gelehrten Schulen (1810). In: Michael Winkler & Jens Brachmann (Hg.): Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Bd. 1. Frankfurt a.M., 168-172.
Scholz, Olaf (2016): Institutionalisierte Religionen im säkularen Staat. Die Hamburger Verträge und das Recht auf Weltanschauungsfreiheit. In: Wolfram Weiße (Hg.): Religiöse Vielfalt und Säkularität. Die Verträge zwischen Staat und Religionsgemeinschaften in Hamburg. Münster/New York, 19-28.
Taylor, Charles (2002): Die religiösen Formen in der Gegenwart. Frankfurt a.M.
Troeltsch, Ernst (2002): Der Religionsunterricht und die Trennung von Staat und Kirchen (1919). In: Gangolf Hübinger (Hg.), unter Mitwirkung von Johannes Mikuteit: Ernst Troeltsch: Kritische Gesamtausgabe. Bd. 15: Schriften zur Politik und Kulturphilosophie (1918-1923). Berlin/New York, 123-146.
Weiße, Wolfram (2014): Der Hamburger Weg eines dialogischen »Religionsunterrichts für alle« Religionspädagogische Konzeption, theologische Fundierung, Weiterentwicklung und Einordnung in Europa. In: Ökumenische Rundschau 63 (2014), 66-80.
Wißmann, Hinnerk (2019): Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft. Tübingen.

Religion und Pluralität: Neue Herausforderungen für die Schule im Verfassungsstaat

Hinnerk Wißmann

1 Einleitung: Die neue Unübersichtlichkeit in Religionsdingen[1]

Ein neuer, harter Ton hat Einzug gehalten, wenn über Dinge des Glaubens rechtlich verhandelt wird. Gegenwärtig werden mit ›Religion‹ in erster Linie Gefahren verbunden, Gefahren für Leib und Leben oder doch zumindest für unser Modell individueller Freiheit.[2] Ein verbreiteter Sound lautet: Unter dem Deckmantel von Religion wird gemordet, findet Missbrauch statt, werden Errungenschaften individueller Selbstbestimmung und Gleichberechtigung bestritten, werden unzeitgemäße Privilegien verteidigt. Und auch jenseits der aktuellen Schlagzeilen übt sich ein neuer Umgang mit Religion ein, mit Geboten und Verboten, die inzwischen weit streuen: Das allgemeine Verbot der Vollverschleierung[3] wird ebenso wie ein ausdrückliches Kopftuchverbot für Richter[4] diskutiert, Moscheebauten werden von Bürgerinitiativen bekämpft,[5] im Bereich der Schule wird vielfach in verschärfter Weise Anpassung gefordert.[6] Haben also Ordnungs- und Strafrecht in Deutsch-

---

1 Eine frühere Version des Textes wurde bereits in der ad legendum 2015, S. 1ff. abgedruckt. Für die Neuveröffentlichung wurden umfangreiche Aktualisierungen vor allem im Nachweisapparat vorgenommen. Der Autor dankt Herrn cand. iur. *Michael Liesegang* für die umfangreiche Unterstützung bei Durchsicht und Aktualisierung.

2 So bereits *Sacksofsky*, Religiöse Freiheit als Gefahr?, VVDStRl 68 (2009), S. 8ff. Vgl. auch *Möllers*, ebenda, S. 66f., 80ff.

3 Dazu etwa *Schmidt/Schmidt*, VR 2017, 325 (327ff.); *Edenharter*, DÖV 2018, 351 (351ff.)

4 Zur neueren Diskussion u.a. *Häberle*, DVBl. 2018, 1263 (1265ff.); *Payandeh*, DÖV 2018, 482 (484ff.); *Eckertz-Höfer*, DVBl. 2018, 537 (540f.); *Wißmann*, Interview v. 22.11.2018, >>Recht sprechen kann man auch mit Kreuz, Kipa oder Kopftuch<<, https://www.domradio.de/themen/kirche-und-politik/2018-11-22/verfassungsrechtler-gegen-bann-religioeser-symbole-gerichten [Stand: 22.11.2018].

5 So etwa aktuell in Bayern, https://www.br.de/nachricht/buergerentscheide-koennen-moscheebauten-nicht-stoppen-100.html [Stand: 21.11.2018] und Erfurt, https://www.deutschlandfunk.de/moscheebau-in-erfurt-genauso-wichtig-wie-drei-mal-nahrung.886.de.html?dram:article_id=432688 [Stand: 21.11.2018].

6 Siehe dazu unten 2.2.3.

land das Regiment in Religionsdingen übernommen, treten Pädagogen, Philosophen und erst recht Theologen zur Seite? Oder gilt dies alles eigentlich nur für den Umgang mit dem Islam als eine Art Sonderrecht, das namentlich die Christen unberührt lassen kann – gibt es also zukünftig ein Religionsverfassungsrecht der zwei Geschwindigkeiten, ein komfortables Christenrecht und ein raueres ›Fremdenrecht‹?

Die Frage nach der Zukunft des Religionsverfassungsrechts so zu stellen, wäre von vornherein eine erhebliche Verkürzung. Denn selbstverständlich ist neben den genannten Beobachtungen auch von Entwicklungen vertiefter Zusammenarbeit zu berichten, etwa im Religionsvertragsrecht[7] oder in der Kooperation bezüglich des Religionsunterrichts[8] – und zugleich würde bei einem erweiterten Blick festzustellen sein, dass auch im Bereich der christlichen Kirchen die alten Annahmen, auf denen das volkskirchliche Modell beruhte, weggebrochen oder doch zumindest in Frage gestellt sind, so dass auch diese Seite des religionsverfassungsrechtlichen Systems in Bewegung geraten ist.[9]

Wie lässt sich eine weiterführende Perspektive auf das Religionsverfassungsrecht gewinnen, wenn zunächst also einmal vor allem eine neue Unübersichtlichkeit festzustellen ist? Durch die veränderten Voraussetzungen gibt es – das ist die These, die im Folgenden entwickelt werden soll – eine Chance zur Verdeutlichung der Geschäftsbedingungen, die für die religiöse Freiheit im offenen Verfassungsstaat zu veranschlagen sind. Freiheit der Religion und die Zusicherung individueller Freiheit sind verfassungsrechtlich untrennbar miteinander verbunden, und daher lässt sich die Religionsfreiheit nur in einem prozeduralen Wechselspiel und vor dem Maßstab allgemeiner Freiheitssicherung gewährleisten. Das kann besonders klar am Referenzgebiet der Schule aufgezeigt werden, in dem zurzeit die Grundmuster einer ›dritten Phase‹ des geltenden Religionsverfassungsrechts auszumessen sind. Gegenüber verkürzten Modellen, die zuletzt in der Rechtsprechung eine gewisse Anhängerschaft gefunden haben, gilt es, die Rechte und Pflichten von Minderheiten und Mehrheiten wiederum in einen Ausgleich zu bringen, statt sie plump gegeneinander zu setzen. Richtig kann also sein, gleichzeitig mehr Toleranz

7 Beleg hierfür sind beispielsweise die Verträge zwischen dem Land Hamburg bzw. dem Land Bremen mit islamischen Gemeinschaften und Verbänden. Die Verträge sind abgedruckt unter www.hamburg.de/contentblob/3551370/data/download-muslim-verbaende.pdf [Stand: 21.11.2018] und http://senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/2013_01_04 %20Vertragsentwurf.pdf [Stand: 21.11.2018].

8 Siehe *Oebbecke*, Die rechtliche Ordnung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland – Stand und Perspektiven, Essener Gespräche 49, 2016, S. 153ff.

9 Vgl. zu den demographischen Entwicklungen Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert, 2006, S. 23, abrufbar unter https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/kirche-der-freiheit.pdf [Stand: 21.11.2018].

und mehr Mitwirkung einzufordern, um den Religionsfrieden im Land zu halten. In einer solchen Perspektive kann das freiheitliche Modell des Grundgesetzes seine Zukunft finden, ohne naiv zu sein, ohne aber auch in ein vorverfassungsrechtliches Denken des ›Die und Wir‹ zurückzufallen.

2 Die ›dritte Phase‹ des Religionsverfassungsrechts

2.1 Von Weimar zum Grundgesetz

Im Jahr 2019 waren die Regelungen, die wir als Staatskirchenrecht oder Religionsverfassungsrecht bezeichnen, 100 Jahre in Geltung. Das erstaunt schon angesichts der frappierenden Systemwechsel im 20. Jahrhundert. Warum hat das Grundgesetz ohne viel Federlesens und scheinbar ohne eigenen Gestaltungswillen auf überkommene Bestimmungen zurückgegriffen? Der Parlamentarische Rat einigte sich für den Bereich des Staatskirchenrechts in der Tat nur darauf, dass die einschlägigen Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung von 1919 weitergelten sollten. Etwas verschämt wurde das ganz hinten, in den Übergangsbestimmungen (Art. 140 GG) so festgestellt, und dennoch ist seit 1949 (bei insgesamt 59 Änderungsgesetzen zum Grundgesetz und vielen Hundert Einzeländerungen) hier kein Wort geändert worden. Nochmals auffälliger wird das nun dadurch, dass damit ein Regelungskomplex tradiert worden ist, der nicht erst 1949, sondern schon bei seiner ersten Verabschiedung, zu Beginn der Weimarer Republik, als ausgemachter Formelkompromiss galt, der eben keine echte Verständigung in der Sache sei, nichts ordentlich regele, und dem deshalb keine lange Zukunft beschieden sein könne.[10]

Ganz offensichtlich war diese Einschätzung falsch. Sie war auch von Anbeginn an wenig hellsichtig, denn gerade die konzeptionelle Leistung dieser Bestimmungen ist durchaus erstaunlich: Es handelte sich – sozusagen als Grundverabredung der neuen Republik, als Verständigung zwischen Sozialdemokratie, Liberalen und katholischem Zentrum – um eine neuartige Verbindung von weltlichem Staat und Volksreligion, die eine starke öffentliche Stellung der Religion und zugleich die Gleichberechtigung aller »Religionsgesellschaften« für möglich hielt.[11]

---

10 *C. Schmitt*, Verfassungslehre, 1928, S. 32ff.

11 Vgl. dazu insb. *Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs, Nachdruck der 14. Aufl. (1933), 1968, Art. 137 S. 629ff.; *Koeniger/Gieser*, Grundzüge des katholischen Kirchenrechts und des Staatskirchenrechts, 2. Aufl. 1932, S. 211ff., 240ff. Zur Religionsfreiheit in der Weimarer Zeit im Allgemeinen s. *Anschütz/Thom* (Hg.), Handbuch des Deutschen Staatsrechts, Bd. II, Nachdruck der 1. Aufl. (1932), 1998, S. 675ff., insb. 681ff.

Der schon lange zuvor begonnene Prozess der Emanzipation der großen Kirchen aus dem Staatsverband[12] endete in Deutschland also mit dem Ende der Monarchie nicht mit Verbürgerlichung und Privatisierung. Die Kirchen blieben trotz ihrer fundamentalen Trennung vom Staat als Akteure des öffentlichen Raums und des öffentlichen Rechts sichtbar, ausgestattet mit manchen Privilegien wie etwa der staatlichen Hilfe beim Kirchensteuereinzug und der Beteiligung an den öffentlichen Unterrichtsangelegenheiten in Bekenntnisschulen und dem Religionsunterricht. Diese Kooperation wurde dann schon bald durch Konkordate und Staatskirchenverträge weiter ausgebaut und fein versponnen, und in vielem sind diese Grundlegungen noch heute unmittelbar in Geltung und bestimmen den Alltag der Staat-Kirche-Beziehungen.[13] Die Pointe des Systems, das sich soweit erst einmal als Fortsetzung des 19. Jahrhunderts mit neuem Gewand beschrieben ließe, liegt freilich an einer anderen Stelle: Denn der Ausgangspunkt für alle kirchenfreundlichen Regelungen war die Bestimmung: Es besteht keine Staatskirche mehr (Art. 137 I WRV). Die alte Idee der Parität[14] der beiden großen Konfessionen und die Anerkennung ihrer gegenseitigen Existenz war damit schlagartig in die Moderne transportiert. Und so waren sämtliche einschlägigen verfassungsrechtlichen Regelungen von Anbeginn an allen Religionsgemeinschaften offeriert. Zugleich ist freilich auch richtig, dass dieses offene System in der Weimarer Zeit weitgehend Theorie blieb, und natürlich hat das ›Dritte Reich‹ trotz des Reichskonkordats kirchenfeindlich und allgemein religionsfeindlich agiert.[15]

2.2 Entwicklungsphasen unter dem Grundgesetz

2.2.1 Von der Koordination zur Kooperation

In welcher Weise konnte dieser also in vielem unfertige Versuch nach 1945 wieder aufgenommen werden? Warum kein Neuanfang? Nach der Apokalypse des Nationalsozialismus bestand die Hoffnung, die Kirchen könnten Wachsamkeit gegenüber staatlicher Macht verkörpern, so dass ihre starke Stellung kaum bestritten wurde; zugleich war freilich auch klar, dass damit kein prinzipieller Vorrang einer

---

12 Zur Entwicklung im 19. Jahrhundert *Link*, Kirchliche Rechtsgeschichte, 3. Aufl. 2017, überblicksartig § 18 Rn. 1ff.; für die katholische Kirche § 19 Rn. 1ff. und § 22 Rn. 1ff.; für die evangelische Kirche § 21 Rn. 1ff.; explizit zum Kulturkampf § 22 Rn. 13ff.

13 Grundlegend *Hollerbach*, Verträge zwischen Staat und Kirche in der Bundesrepublik Deutschland, 1965.

14 Heun/Honecker/Morlok/Wieland-*Germann*, Evangelisches Staatslexikon, 2006, Art. Parität, Sp. 1727ff.

15 S. diesbzgl. *de Wall/Muckel*, Kirchenrecht, 5. Aufl. 2017, § 7 Rn. 1ff.; *Link*, Kirchliche Rechtsgeschichte, 3. Aufl. 2017, § 26 Rn. 9ff., § 29 Rn. 1ff., der in Bezug auf die Zeit des Dritten Reiches zwischen dem Zeitraum von 1933 – 1936 und der sich anschließenden Zeit nochmals differenziert.

bestimmten Religion gemeint war. Deshalb blieb weiter in Geltung: »Keine Staatskirche«, bald weiterentwickelt in die Formel vom »weltanschaulich und religiös neutralen Staat«, die das Bundesverfassungsgericht seiner religionsfreundlichen Rechtsprechung zugrunde gelegt hat.[16] Es lassen sich nun drei (Haupt-)Phasen der Entwicklung unterscheiden, in denen dieser Grundsatz mit der Entfaltung der Religionsfreiheit verkoppelt wurde – Phasen, die nicht in einem scharf abgegrenzten Gegensatz zu verstehen sind, sondern als Hervortreten verschiedener Modi innerhalb des gleichen rechtlichen Rahmens.[17]

In einer ersten Phase des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland repräsentierten die großen Volkskirchen (jedenfalls formal) mehr als 90 Prozent der Bevölkerung und wurden in ihrer »öffentlichen Aufgabe« gestärkt:[18] Dahinter stand die Einsicht, dass Religion nicht nur als Privatsache, sondern als lebensprägende Haltung in allen Bereichen wirksam werden kann.[19] Praktisch wirkte sich das vor allem darin aus, dass Diakonie und Caritas der bevorzugte Kooperationspartner im Aufwuchs der öffentlichen Wohlfahrt wurden.[20] Darin lag nicht zuletzt ein Stück Freiheitssicherung: Denn der Sozialstaat hätte sonst diese Aufgaben in seine unmittelbare Hoheit überführt.

2.2.2 Vergrundrechtlichung

Diese erste Phase wurde dann durch eine neue Perspektive abgelöst, die sich als »Vergrundrechtlichung« des Staatskirchenrechts bezeichnen lässt.[21] Seit den 1970er Jahren traten vor allem die Fragen in den Vordergrund, die das Recht des Außenseiters betrafen: Zum einen ging es hierbei um die negative Religionsfreiheit. Wenn im weltanschaulich neutralen Staat gleichwohl Kruzifixe, Bekenntnisschulen und Schulgebete möglich sein sollen, muss dem Dissenter offen stehen, diesen Angeboten ohne Diskriminierung auszuweichen.[22] Und zweitens muss das, was die Mehrheit für sich an positiver Religionsfreiheit verlangt und institutionell

16 BVerfGE 19,206 (216) (ähnlich bereits BVerfGE 18, 385 (386)), ständige Rechtsprechung, vgl. nur BVerfGE 102, 370 (387f.); 105, 279 (294); 108, 282 (299); 123, 148 (178); 138, 296 (238f.); 143, 161 (192f.).

17 Diese begriffliche Klarstellung verdanke ich *Hubert Wolf*.

18 Dafür ist als Wegmarke vor allem der Loccumer Vertrag von 1955 anzuführen (abgedruckt bei *Listl*, Die Konkordate und Kirchenverträge in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II, 1987, S. 109ff.; Ergänzungsvertrag von 1965 ebda. S. 138ff.); vgl. dazu etwa *v. Campenhausen/de Wall*, Staatskirchenrecht, 4. Aufl. 2006, § 11 S. 45ff., Anm. 43 m.w.N.; *K. Müller*, DÖV 1955, 421.

19 BVerfGE 32, 98 (106); 33, 23 (28); 93, 1 (15f.); 108, 282 (297).

20 Siehe zum Vorrang freier Träger in der Sozialordnung BVerfGE 22, 180 (insb. 200ff.).

21 Siehe zur Vergrundrechtlichung *Heinig*, Öffentlich-rechtliche Religionsgesellschaften, 2003, S. 497; *Walter*, Religionsverfassungsrecht, 2006, S. 200f. Vgl. auch *Classen*, Religionsfreiheit und Staatskirchenrecht in der Grundrechtsordnung, 2003, S. 1ff.

22 BVerfGE 35, 366 (373ff.) (Kreuz im Gerichtssaal); 41, 29 (51f.) (Simultanschule mit christlichem Charakter); 52, 223 (239f.) (Schulgebet).

absichert, auch für die Minderheit, die neue Religion, das Fremde möglich sein: Das Schächten wurde geschützt, als es wegen der neuen Sicht auf die Rechte der Tiere als Mitgeschöpfe in Frage gestellt worden war;[23] das Vereinsrecht wurde für privatrechtlich organisierte Religionen entschärft.[24] Wohlgemerkt: Diese neue Orientierung und die damit verbundenen Entscheidungen ergingen, ohne dass ein einziges Element des verfassungsrechtlich geschriebenen Staatskirchenrechts verändert worden wäre. Neue Fälle machten neue Entscheidungen nötig, in Anwendung des bisher schon geltenden Verfassungsrechts, in gewisser Weise: Als Ergebnis und Weiterentwicklung der zuvor gelegten Grundlagen.

Schaut man mit einiger Distanz auf die Entwicklung, lässt sich erkennen, dass der Schutz des Außenseiters in dieser zweiten Phase mit vergleichsweise geringen Folgewirkungen zu realisieren war. Das soll nicht die große Leistung der damals Beteiligten in Abrede stellen. Doch ist richtig, dass der Grundsatz »Gleiches Recht für alle« bis in die 1990er Jahre ohne ernsthafte Sorge durchgesetzt werden konnte, dass eine großzügige Handhabung von Ausnahmeregelungen für ›fremde‹ Religionen destabilisierende Rückwirkungen auf das Gesamtsystem haben würde. Nur aus prinzipieller Ablehnung der Gleichbehandlung überhaupt konnte dagegen Widerstand angemeldet werden – und diese Sichtweise hatte weder in der Rechtsprechung noch sonst größeren Rückhalt.[25]

2.2.3 Pluralität als Normalfall: Das Beispiel Schule

In der dritten Phase, die unsere Gegenwart betrifft, wird der Preis, der für eine allseitig religionsfreundliche Handhabung des Rechts zu zahlen ist, höher. Daher stehen die gewohnten Rechtsergebnisse unter Druck – wiederum: bei unveränderten verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen.

Um die Formel vom ›höheren Preis‹ anschaulich zu machen, bietet sich das Feld der Schule in besonderer Weise an. In Deutschland ist die öffentliche Schule nach wie vor der Marktplatz, auf dem sich unterschiedliche Anschauungen und Haltungen miteinander verbinden und ausgetragen werden müssen und nicht durch Abgrenzung und Trennung entschärft werden können. Das ist vor allem deshalb so, weil sich hier eine harte Form der Schulpflicht mit einer schwachen Stellung der

---

23 BVerfGE 104, 337.

24 BVerfGE 83, 341.

25 Interessant ist, dass das hergebrachte System des Religionsverfassungsrechts ab 1990 auch in den ›jungen Bundesländern‹ etabliert wurde – trotz der völlig anderen religionssoziologischen Voraussetzungen. Neben der aktiven Rolle der Kirchen und ihrer Glieder im Einigungsprozess und der Leerstelle, die der Sozialismus hinterlassen hatte, dürfte auch eine Rolle gespielt haben, dass der Rechtsrahmen sich wie hier bisher geschildert eben nicht als eindimensionaler Staat-Kirche-Komplex darstellte, sondern der Modus der Vergrundrechtlichung neben den der Kooperation getreten war.

Privatschulen verbindet.[26] Dieses Modell ist keineswegs so selbstverständlich, wie uns scheinen mag: Schon in Österreich können Eltern auf das »homeschooling« ausweichen, wenn sie die staatliche Schule nicht ertragen,[27] in Frankreich sind die Eliten weithin wie in den USA und Großbritannien in Privatschulen ausgewandert.[28] Es ist eine der großen (und wenig reflektierten) Grundverabredungen der Bundesrepublik als Integrationsstaat, diesem Drängen, wenn man so will: dieser natürlichen Bewegung nicht nachzugeben, sondern die öffentliche Schule als einladend-verpflichtenden Raum für alle zu organisieren.

Kann nun die Schule neben all den anderen Aufgaben, an denen sie schon verzweifeln mag,[29] auch noch das Laboratorium einer religionsfreundlichen Gesellschaft sein? Wäre es nicht viel einfacher, Religion aus dem Raum der Schule zu verbannen und den Unterricht und die Erziehung nicht auch noch mit diesen Fragen zu überladen?

Richtig an diesen Fragen ist, dass es deutlich zu kurz greift, eine eingeübte Routine als statisches Modell zu verstehen, das über gesellschaftliche Veränderungen hinwegsehen kann. Und in der Tat reagiert die Schule auf die neue Lage. Der Wind hat sich gedreht, weg von der geschilderten religionsfreundlichen ersten und zweiten Phase. Begonnen hat diese Entwicklung mit der Kopftuchgesetzgebung, die nach der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von einer Reihe von Bundesländern für notwendig befunden wurde.[30] Das Bundesverfassungsgericht hatte zu einer solchen Neupositionierung indirekt eingeladen, weil es die allgemeine Rücknahme religiöser Bezüge als Möglichkeit bezeichnet hatte, die durch den Gesetzgeber zu verantworten sei (statt durch die Schulverwaltung).[31] Mit der nachfolgenden Gesetzgebung wurde aber eine neue Doppelbödigkeit in das Staatskirchenrecht eingezogen. Denn die klare Vorgabe, ein solches Verbot nicht reli-

---

26 Vgl. Reimer-*Wißmann*, Homeschooling, 2012, S. 17 (45f., 51ff.); *Handschell*, Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz, 2012, S. 94ff., 123ff., 182ff.; Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 81ff.

27 Reimer-*Stöger*, Homeschooling, 2012, S. 109ff.; vgl. auch zum Homeschooling BVerfG NJW 2015, 44 (47f.); Ein Überblick über die Zulässigkeit von Homeschooling in den USA und Europa findet sich bei *Handschell*, Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz, 2012, S. 115ff.; *Tangermann*, ZevKR 51 (2006), 393 (397ff.); speziell zum Homeschooling im deutschsprachigen Raum *Meents*, Homeschooling im deutschen Recht, 2018, S. 151ff.; kritisch bzgl. der h.M. Weilert/Hildmann-*Beaucamp*, Religion in der Schule, 2018, S. 186ff.

28 Vgl. dazu für die Lage in den USA differenzierend *Cortina/Frey*, Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009), 701 (702, 710) m.w.N.

29 Allein die Reformen der 2010er Jahre im deutschen Schulsystem zeugen davon, auf wie viele neue Gegebenheiten und Aufgaben sich die Schulen einzustellen hatten. S. dazu *Wißmann*, Die Verwaltung, 45 (2012), 307 (307).

30 Z. B. § 57 IV SchulG NRW a.F. Vgl. zum Hintergrund BVerfGE 108, 282, sowie zur Entwicklung der Gesetzgebung zusammenfassend *Wißmann*, ZevKR 52 (2007), S. 51ff.

31 BVerfGE 108, 282 (309f.).

gionsspezifisch zu differenzieren,[32] wurde durch einen Verweis auf die kulturelle Prägekraft christlicher Symbole unterlaufen, die also als Kultursymbol statt als Identitätsmerkmal der jeweiligen Person zu verstehen seien – wenn man danach gefragt würde. Damit war ein Rückfall in ein Denken von ›Die und Wir‹ verbunden: ›Die‹ sollen nicht in der Schule unterrichten, ›Wir‹ aber schon.[33]

Das Bundesverfassungsgericht ist dem in seiner Kopftuch-II-Entscheidung im Jahr 2015 entgegengetreten und hat ein abstraktes Verbot für verfassungswidrig erklärt. Allerdings soll bei einer konkreten Gefährdung oder Störung des Schulfriedens etwas anderes gelten.[34] Trotz dieses mutigen Urteils wird die kopftuchtragende Lehrerin in eine Abseitsposition gedrängt, die dem bewährten Religionsverfassungsrecht fremd war: Stören sich andere an der religiösen Grundrechtausübung, hat sie sich anzupassen. Die offene Neutralität verlangt aber Toleranz des Gegenübers.[35]

2.2.4 Konkretisierungen

Bereits 2011 hat das Bundesverwaltungsgericht entschieden, dass ein individuelles Gebet auf dem Schulgelände dann untersagt werden könne, wenn dadurch der Schulfrieden beeinträchtigt würde.[36] Davon war ein islamischer Schüler betroffen, der sein rituelles Pflichtgebet (»as-salat«), das nach den Regeln des islamischen Glaubens fünfmal täglich zu festgelegten Zeiten zu verrichten ist, in der Schule auf dem Gang verrichten wollte; ein eigener Gebetsraum war ihm nicht zugestanden worden. In einer multikulturellen Umgebung könne das ostentativ vor den Augen anderer Schüler ›veranstaltete‹ Gebet provokativ wirken – sowohl in Bezug auf Angehörige anderer Religionen wie auch in seinem Aufforderungscharakter gegenüber Glaubensgeschwistern. Insofern käme es nicht darauf an, dass die Provokation nicht vom Betenden selber ausginge, sondern auf die Wirkung in der konkreten Gemengelage.[37]

---

32 BVerfGE 108, 282 (299f.); ebenso dann BVerwG NJW 2004, 3581.

33 Wohl als Zeugnis und Resultat dieser Leitlinie zeigt sich auch die neuere Entwicklung in den bayerischen Amtsstuben; zur bayerischen ›Kreuzpflicht‹ umfassend *Friedrich*, NVwZ 2018, 1007 (1007ff.).

34 BVerfG 138, 296 (339ff.) in Bezugnahme auf §57 IV SchulG NRW a.F.; in Folge dieser Entscheidung wurden die Gesetze entsprechend angepasst, so bspw. §86 III HessSchG n.F.; zur Bedeutung der Entscheidungen für den Begriff der staatlichen Neutralität Weilert/Heidmann-*de Wall*, Religion in der Schule, 2018, S. 141ff.

35 Zur Kritik *Sacksofsky*, DVBl. 2015, 801 (805ff.); *Häberle*, DVBl. 2018, 1263 (1264f.); *Dreier*, Staat ohne Gott, 2. Aufl. 2018, S. 136ff. Richtigerweise ist auch in der Schule dort die Grenze zu ziehen, wo objektive Kriterien eine Einschränkung erfordern, wie dies bspw. §58 NiedSSchG n.F. bei einer tatsächlichen Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit durch eine Vollverschleierung der Schüler beabsichtigt, vgl. dazu Wißmann, ZevKR 63 (2018), i. E. (Heft 4).

36 BVerwG NVwZ 2012, 162.

37 BVerwG NVwZ 2012, 162 (166ff.) Rn. 44, 48, 54f.

Gegenüber der religionsfeindlichen und verfassungsrechtlich unterbelichteten Begründung der Berliner Senatsverwaltung – die öffentliche Schule sei bekenntnisneutral und dies schließe individuelle Glaubensbezeugungen aus – fiel die Urteilsbegründung des BVerwG deutlich differenzierter aus, weil sie den Eingriff in die Religionsfreiheit nur in einer Abwägung mit entgegenstehenden Rechtsgütern rechtfertigte.[38] Problematisch bleibt freilich der Grundgedanke, dass die Schule nicht verpflichtet sei, Ressourcen für den Grundrechtsgebrauch zur Verfügung zu stellen.[39] Denn diese Ressourcen sind recht eigentlich nur insoweit notwendig, weil der Staat durch die öffentliche Schule die Begegnung verschiedener Religionen zwangsweise herbeiführt und die Ausübung der eigenen Religion in der Schulzeit nicht ›rein privat‹ organisiert werden kann. Damit ist aber die Begründungslast für grundrechtsbezogenen Ressourcenverbrauch von vornherein nicht einseitig auf der Seite des Einzelnen zu veranschlagen.[40] Das BVerwG hat sich hier sehr schnell damit zufriedenstellen lassen, nach den bindenden Feststellungen des OVG habe es Versuche mit einem Gebetsraum gegeben, diese seien aber an der Vielfalt der einschlägigen Wünsche gescheitert, und der dann zu betreibende Aufwand sei zu groß.[41]

An einem zweiten Fall lässt sich ebenfalls deutlich ablesen, dass sich der religionsverfassungsrechtliche Wind gedreht hat: Statt der Befreiung vom Schwimmunterricht, die in den 1990er Jahren noch gewährt worden war, werden geschlechtsreife islamische Mädchen nun auf den Burkini verwiesen und verpflichtet, unter den Augen der jungen Männer Sport zu treiben.[42] Es ließe sich nicht einrichten, hier den geforderten geschlechtsgetrennten Sportunterricht anzubieten.

Diese Argumentation, die in den norddeutschen Bundesländern vorgetragen wurde, lässt sich freilich nur schlecht mit der bayerischen Organisationsregelung in Einklang bringen, die seit jeher in der Pubertät den Sportunterricht nach Geschlechtern trennt. Wollte man konsequent bleiben und das eigentliche Argument, nämlich die notwendige emanzipative Ertüchtigung der muslimischen Mädchen, ernst nehmen, bliebe zu fragen, warum das in Bayern (insbesondere in Bezug auf christlich erzogene Mädchen) nicht notwendig ist. Dadurch wird die ganz richtige Einsicht, dass eine Befreiung vom Unterricht nicht die Lösung der Problemlage sein kann, mit einem üblen Zungenschlag versehen: Hier Anmaßung, dort

---

38 BVerwG NVwZ 2012, 162 (162ff.), Leitsatz 1, Rn. 17ff.; vgl. deutlich auch Rn. 34ff., 43ff. Zu den Begründungen in den Vorinstanzen Rn. 3, 6 (insoweit nicht abgedruckt).

39 BVerwG NVwZ 2012, 162 (168) Rn. 57f.

40 Die Schule muss die Neutralität wahren, darf dies aber nicht im Wege einer Verlagerung der Darlegungslast auf den Einzelnen tun, vgl. Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 129.

41 BVerwG NVwZ 2012, 162 (168) Rn. 58; insb. dazu kritisch Beaucamp, LKV 2013, 537 (539ff.).

42 VGH Kassel, NVwZ 2013, 139; BVerwG NVwZ 2014, 81; bestätigend BVerfG NVwZ 2017, 227; vgl. hingegen zur früheren Auffassung BVerwG NVwZ 1994, 578.

Schutz.[43] Richtiger wäre gewesen, die Schulen mit Verweis auf die offensichtliche Möglichkeit solcher Organisationsregeln grundrechtsfreundlich genau dazu zu verpflichten – zumal es hier nicht um eine Petitesse geht, sondern um Grundanschauungen des Geschlechterverhältnisses, die nun vielleicht nicht auf der Ebene der direkten körperlichen Anschauung selbst durchgesetzt werden müssen.

(Nur) In Nordrhein-Westfalen gibt es nach wie vor staatliche Bekenntnisgrundschulen in großer Zahl.[44] Wenn diese Schulen nichtchristliche Kinder aufnehmen, lassen sie sich vorab zusichern, dass das Kind am Religionsunterricht des einschlägigen ›Schul‹-Bekenntnisses teilnimmt. Geschieht dies nicht, gibt es keine Aufnahme in die staatliche Schule; beruft sich das Kind später auf die durch Art. 7 Abs. 2 GG verfassungsrechtlich geschützte Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden, gilt dies als Verstoß gegen den »Schulvertrag« und wird mit Verweis von der Schule geahndet. Die Gerichte stützen diese Praxis mit einem Verweis auf das angebliche Profil der Bekenntnisschule (wohl gemerkt der staatlichen Bekenntnisschule).[45] Diese Bekenntnisschule verliert freilich ihren Charakter nach Auffassung der Gerichte zugleich nicht etwa dadurch, dass sie zu 70 oder 80 Prozent von Nichtkatholiken besucht wird.[46] Letztlich wird damit ein Raum bekenntnisorientierter Diskriminierung geschaffen, der der ›Vergrundrechtlichung‹ des staatlichen Schulwesens im Kern widerspricht.[47] Die Garantie der Bekenntnisschule aus Art. 7 Abs. 5 GG wird damit in die Position gehoben, die individuelle Religionsfreiheit aus der staatlichen Schule zu verdrängen.

---

43 Vgl. dazu ausführlicher *Wißmann*, J.ö.R. 60 (2012), 225 (239ff.); Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 92 m.w.N.

44 Von 2787 öffentlichen Grundschulen sind in NRW 814 dem röm.-katholischen, 88 dem evangelischen, zwei dem jüdischen und eine dem mennonitischen Bekenntnis zugeordnet; außerdem gibt es eine Weltanschauungsgrundschule. Daneben gibt es 63 privat getragene Grundschulen, vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2017/18, Statistische Übersicht Nr. 399, 1. Auflage 2018, S. 11; 26; für eine Aufschlüsselung nach den einzelnen Gemeinden, vgl. Landtag NRW LT-Drs. 17/2261 (2018).

45 VG Minden NWVBl. 2014, 399 (400); OVG Münster (Beschluss) 19 A 805/14 (BeckRS 2016, 52707); BVerwG NVwZ 2017, 1141.S. dazu kritisch *Wißmann*, Bekenntnisschulen, HStKR, 3. Aufl. 2019, i.E.; Gegenkritik bei *Beckermann*, NWVBl. 2014, 370. Das BVerfG hat eine entspr. Beschwerde nicht zur Entscheidung angenommen BVerfG NVwZ 2018, 156 (156ff.); S. dazu *Kingreen*, JURA 2018, 315 (315); *Sachs*, JuS 2018, 499 (500), die die Notwendigkeit einer Auskonturierung von Art. 7 Abs. 2 GG begrüßt hätten.

46 Ebenfalls OVG Münster (Beschluss) 19 B 1042/13 (BeckRS 2013, 55389) sowie VG Minden NWVBl. 2014, 399 (401); OVG Münster, NVwZ-RR 2016, 581 (584); OVG Münster (Beschluss) 19 A 805/14 (BeckRS 2016, 52707) und BVerwG NVwZ 2017, 1141 (1142), wonach eine Bekenntnisschule ihre rechtliche Eigenschaft allein durch eine formale Änderung der Schulart nach § 81 II 1, 2 SchulG NRW verliert.

47 Vgl. Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 122.

Ein vierter Fall schließlich betrifft die Verpflichtung, sich dem staatlich festgelegten Unterrichtsstoff auch dann auszusetzen, wenn man ihn prinzipiell ablehnt, weil er die eigene, religiös begründete Welt- und Menschensicht fundamental in Frage stellt. Konkret ging es um eine Vorführung des Films »Krabat«, der auf dem Jugendbuch-Klassiker von Ottfried Preußler beruht.[48] Auch hier wurde im Ergebnis gegen die Individualinteressen geurteilt und die Teilnahme am Unterricht vor einer Veto-Position von Eltern oder Schülern geschützt.[49] Freilich ist diese Entscheidung von anderer Qualität als die vorgenannten: Denn sie verzichtet auf eine veräußerlichte Gegenübersetzung von widerstreitenden Interessen mit anschließender Festlegung des überwiegenden Aspekts. Sondern ganz im Gegenteil nimmt sie beide Seiten (hier also elterliches wie schulisches Erziehungsrecht) jeweils in die Pflicht. Daraus folgt eine Verschränkung der materiellen Positionen und vor allem eine verfahrensorientierte Einbindung: So wie Eltern verpflichtet sind, Grund und Grad ihrer religiös begründeten Bedenken mitzuteilen,[50] ist die Schule verpflichtet, sich mit diesen Bedenken auseinanderzusetzen und »naheliegende organisatorische oder prozedurale Gestaltungsoptionen« für »eine nach allen Seiten hin annehmbare, kompromisshafte Konfliktentschärfung« zu prüfen.[51] Erst und nur dann kommt in Betracht, ernsthaft vorgetragene Glaubensüberzeugungen zurückzuweisen, die (vor diesem Hintergrund) nur ganz ausnahmsweise einen Befreiungsanspruch von verpflichtenden Schulveranstaltungen tragen.[52] Für Unterrichtsinhalte gilt danach konsequenterweise, dass sie grundsätzlich hinzunehmen sind – wenn und soweit sichergestellt ist, dass die individuelle Sichtweise der Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung des Unterrichts aufgenommen und begleitet werden kann.[53]

Auch die prozessuale Ausgangslage hat das BVerwG in dieser klugen Entscheidung noch einmal gespiegelt: Denn geklagt hatten die Eltern auf Feststellung, dass die verweigerte Befreiung rechtswidrig gewesen sei – obwohl sie im Anschluss eigenmächtig das Kind aus der Schule ferngehalten hatten und darauf soweit ersichtlich keine Reaktion der Schule erfolgt war. Ein solches pragmatisches Agree-

48 BVerwG, NJW 2014, 804. Am Rande sei bemerkt, dass der Film nach einer »auszugsweisen« Lektüre des Buchs gezeigt wurde.

49 BVerwG NJW 2014, 804, unter Aufhebung der entgegengesetzten Entscheidung des OVG Münster.

50 Hier genügten dem Senat im Gegensatz zum beklagten Land die Darlegungen der Eltern, ihre Kinder von »mystischen« Filmen und insgesamt von »bösen Geistermächten« fernzuhalten, was sie mit Bibelstellen belegten, BVerwG NJW 2014, 804 (805), Rn. 16.

51 BVerwG NJW 2014, 804 (807), Rn. 26.

52 Leitsatz 1 der Entscheidung.

53 Für Unterrichtsinhalte gilt damit keine ›elterliche Letztkontrolle‹; vielmehr ist den elterlichen Interessen in einem offen-toleranten, den einzelnen Wertungen differenzierend gegenüber stehenden Unterricht ausreichend Rechnung zu tragen, vgl. Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 90f.

ment wird vom Senat mittelbar klar kritisiert: Weder der Umstand, dass es um ein einzelnes Kind geht, noch die geringe Bedeutung für den Unterricht im Ganzen sollen bereits dazu führen, dass von der Durchsetzung der Schulpflicht abgesehen wird.[54]

Die genannten Entscheidungen bilden eine neue Ausgangsgröße für das Verhältnis von Schule und Religion. Sie sind freilich nur auf den ersten Blick einheitlich unter die Idee einer Beschränkung individueller Religionsfreiheit zu subsumieren. Denn während die ersten drei Entscheidungen sich auf eine veräußerlichte Grenzziehung beschränken, die die Last des religiösen Friedens auf die Seite des Dissenters verteilt, behält die Entscheidung zu Krabat die wechselseitige Verpflichtung im Blick, also Mitwirkungspflichten und grundrechtsfreundliche Gestaltung als gleichzeitig gültige, sich ergänzende Vorgaben, die für das Näheverhältnis in der Schule unabdingbar sind. Der entscheidende Unterschied liegt dabei in der Frage, ob zunächst dem Staat zugemutet wird, das seinerseits Mögliche zu veranlassen, um den eingeforderte Grundrechtsgebrauch zu ermöglichen, ohne dabei seine eigenen Ziele – also hier die Erziehungsziele, die sich aus Landesverfassung und Grundgesetz ergeben – aufgeben zu müssen.

Ein solches Wechselverhältnis, das sich in prozeduralen Pflichten realisiert, war die Konsequenz aus der Idee der »Vergrundrechtlichung« des Schulverfassungsrechts. Die Religion ist insoweit nur ein Abbild der allgemeinen Vorgabe, die Schule habe der »Entfaltung der Persönlichkeit« zu dienen:[55] Ihr praktischer Effekt lag zu keiner Zeit in der Verhinderung bestimmter Inhalte, sondern positiv in der Verpflichtung, bei der Vermittlung von Inhalten jeweils auch die Vorbedingungen der konkret betroffenen Schüler – also insbesondere auch ihre religiöse Identität – ernst zu nehmen.[56] Damit ist ein pädagogisches Prinzip des personalen Unterrichts zu einem verfassungsrechtlichen Strukturprinzip der öffentlichen Schule geworden.[57]

Wenn nun die genannten Entscheidungen – mit Ausnahme von Krabat – an die Stelle des Ausgleichs mit einer Vermutung für den Freiheitsschutz schlicht das Recht der Mehrheit gegen das der Minderheit setzen, fällt die öffentliche Schule in einen vormodernen Zustand zurück: Sie wird als Anstalt zur Bekanntgabe und

---

54 BVerwG NJW 2014, 804 (807f.), Rn. 27f.

55 *E. Stein*, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, 1967, S. 3ff., insb. 37ff.; Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 59ff.; BVerfGE 45, 400 (417); 98, 218 (257).

56 Die vorgefundene und gleichzeitig zu entwickelnde Persönlichkeit des Einzelnen ist Ausgangspunkt des staatlichen Schulmandats, Kahl/Waldhoff/Walter-*Wißmann*, Bonner Kommentar z. GG, Art. 7-III Rn. 67.

57 Zum Recht auf Selbstentfaltung als Maßgabe des Erziehungsprozesses s. *Wißmann*, Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff, 2002, S. 119ff.

Abprüfung festgelegter Curricula verstanden, der ihr jeweiliges ›Publikum‹ egal sein kann, weil es jedenfalls immer gleichen Anforderungen unterworfen wird.

3 Schluss: Die Rechtsprechung zu Schule und Religion am Scheideweg

Im Bereich der Schule bildet der Islam die zentrale Herausforderung, wenn es um die Stellung der Religion geht – gleichwohl ist zu betonen, dass der hier geübte Umgang mit der religiösen Identität der Schülerinnen und Schüler notwendigerweise eine allgemeine Frage ist, deren Handhabung weitreichende Auswirkungen für das Gesamtsystem Schule insgesamt haben muss. Die Tendenz der Rechtsprechung, über die hier anhand ausgewählter Fälle zu berichten war, geht davon aus, dass im Zweifel eine Rücknahme früherer religionsschützender Standards geboten ist, um ein verträgliches Miteinander in der allgemeinen Schule zu gewährleisten. Daran ist richtig, dass die ›Schule des Grundgesetzes‹ sich durchaus mit hohem Verpflichtungsdruck an alle Teile der Bevölkerungsgruppen richtet und (mindestens im Grundschulbereich) jede ›Sonderung‹ vermeiden will – sei sie finanzieller, ethnischer, religiöser oder sonstiger Art. Dafür wird von allen Betroffenen ein Grad an Mitwirkung eingefordert, der notwendigerweise unterschiedlich starke Lasten mit sich bringt.[58] Dagegen ist nichts einzuwenden. Doch bleibt auch richtig, dass Mitwirkungspflichten von Verfassungswegen nur solange bestehen, wie sie den Verpflichteten in grundrechtsschonender Weise behandeln. Und verfassungspolitisch ist ein grundständig islamskeptisches Verhalten mittelfristig schon deshalb verfehlt, weil es der Gründung islamischer Privatschulen – die ohne jeden religionsbezogenen Vorbehalt durch Art. 7 Abs. 4f. GG geschützt sind – den Weg bereitet, was nun im Ergebnis sicher alle Bemühungen um gemeinsame Grundlagen erschwert und nicht erleichtert.

Im Detail fällt auf, dass die Rechtsprechung die Abwägung zwischen religiöser Freiheit und gemeinschaftsbezogenen Anforderungen neu und zugleich selbst in die Hand genommen hat. Damit wird nicht nur institutionell die Verantwortung des Gesetzgebers unterlaufen. Inhaltlich droht, dass Errungenschaften der offenen, religionsfreundlichen und darin auch allseits fordernden Bürgergesellschaft aufgegeben werden. Um sie zu kämpfen, bleibt ein Auftrag gerade in Zeiten, in denen Religionsfreiheit und das Recht auf Selbstbestimmung an anderen Orten

58 Es sollte hinzugefügt werden, dass die Ausweichmöglichkeiten gegenüber dem Ideal der gemeinsamen Schule deutlich unterschiedlich ausgeprägt sind. Bedenklich ist insbesondere die Aufhebung der Schulsprengel: Folge der angeblichen Erhöhung familiärer Selbstbestimmung ist die Auslieferung der Schulen an einen Pseudo-Wettbewerb um »Profil« – und vor allem die weitere Entmischung der Schulpopulationen. Vgl. dazu kritisch *Wißmann*, RdJB 2008, 153 (163); affirmativ zur Aufhebung *Rux/Niehues*, Schulrecht, 6. Aufl. 2018, Rn. 741 Anm. 883; 747.

der Welt geschändet werden. Findet Religion bei uns im öffentlichen Raum Schule keinen Platz, befördert das am Ende die Feinde der Freiheit.

Religion gefährdet den Schulfrieden?

Tobias Schieder

Mit der ersten Kopftuchentscheidung des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2003 wurde der Begriff des Schulfriedens mit der Zulässigkeit religiöser Praxis in der Schule in Verbindung gebracht.[1] Spätestens mit der zweiten Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zum Kopftuch im Jahre 2015 ist der Begriff zu einem der wichtigsten Kriterien hierfür geworden.[2] Das Bundesverfassungsreicht hatte 2015 entschieden, dass ein pauschales Kopftuchverbot für Lehrerinnen an öffentlichen Schulen verfassungsrechtlich nicht zulässig ist. Allein eine konkrete Gefahr für den Schulfrieden oder die staatliche Neutralität könne ein Verbot tragen.[3]

Der Begriff des Schulfriedens, der offenbar ein maßgebliches Kriterium bilden sollte, blieb jedoch recht unbestimmt. In der der Entscheidung folgenden öffentlichen Debatte wurde deshalb kritisiert, dass sich nicht unerhebliche Probleme daraus ergäben, dass unklar bliebe, wann von einer konkreten Gefährdung des Schuldfriedens gesprochen werden könne. Es entstünden erhebliche Rechtsunsicherheiten.[4] Zudem werde die klare Entscheidung des Gesetzgebers gegen das Kopftuch in der Schule zugunsten einer Entscheidung im Einzelfall abgelöst. Hierdurch werde die Last, das Spannungsverhältnis zwischen individuellen religiösen Bedürfnissen und schulischen Rahmenbedingungen aufzulösen, auf die einzelnen Schulen abgewälzt.[5]

---

1 BVerfGE 108, 282.

2 BVerfGE 138, 296.

3 Ebd.

4 Die Welt v. 13.05.2015: Wann stört Kopftuch der Lehrerin den Schulfrieden? online: https://www.welt.de/regionales/nrw/article140856611/Wann-stoert-Kopftuch-der-Lehrerin-den-Schulfrieden.html (25.08.2019); Pressemitteilung des Deutschen Philologenverbandes vom 13.03.2015, online: https://bildungsklick.de/schule/detail/philologenverband-befuerchtet-neues-konfliktpotenzial-in-schulen (25.08.2019); Pressemeldung Deutscher Lehrerverband vom 13.03.2015, online: https://bildungsklick.de/schule/detail/aktuelles-kopftuchurteil-problematisch (25.08.2019).

5 Wefing, Heinrich: Fängt der Streit ums Tuch erst an? Die Zeit Nr. 12/2015, online: https://www.zeit.de/2015/12/kopftuchurteil-bundesverfassungsgericht (25.08.2019); Lorenz, Pia/Herr, Christine: Provoziert Karlsruhe Gewalt an Schulen? Legal Tribune Online, 13.03.2015,

In der Fachliteratur wurde die Entscheidung hingegen interessiert aufgenommen und beispielsweise überlegt, inwiefern sich vor dem Hintergrund der Argumentation des Bundesverfassungsgerichts ein Kopftuchverbot bei Richtern und Staatsanwälten noch rechtfertigen lasse.[6] An anderer Stelle wurde die Frage in den Vordergrund gestellt, ob der erste Senat in seiner Entscheidung überhaupt berechtigt war, von der Rechtsprechung des zweiten Senats im ersten Kopftuchurteil abzuweichen.[7] Wenig beleuchtet wurde jedoch die Frage, was konkret den zu bewahrenden Zustand des Schulfriedens kennzeichnet.

Möglichkeiten, diesen Zustand (be)greifbar zu machen, sollen in diesem Beitrag aufgezeigt werden. Zunächst werde ich (1.) eine Annäherung an den Begriff versuchen, (2.) untersuchen, welche Funktion der Begriff innerhalb der Grundrechtsdogmatik und der rechtlichen Argumentation erfüllt, (3.) darstellen, welchen grundrechtsdogmatischen und rechtspraktischen Mehrwert eine präziser gefasste Definition haben kann und (4.) den Versuch einer Bestimmung machen, die zu einer sachgerechten Betrachtung des Problems beitragen kann.[8]

1 Annäherung an den Begriff

Der Begriff des ›Schulfriedens‹ ist nicht nur im Kontext individueller religiöser Betätigung in der Schule zu finden.

Im pädagogischen und schulpolitischen Kontext ist der Begriff eher mit der Lösung schulpolitischer Konflikte assoziiert (1.1). Als schulordnungsrechtlicher Begriff kam der Schulfriede im Zusammenhang mit der Frage der Zulässigkeit politischer Äußerungen an Schulen auf und wurde in einzelne Schulgesetze auch in die-

---

online: https://www.lto.de/recht/nachrichten/n/bverfg-beschluss-1bvr47110-1bvr118110-pauschales-kopftuchverbot-oeffentliche-schulen-verfassungswidrig/ (25.08.2019); vgl. ferner: BVerfGE 138, 296, 359ff.

6 Payandeh, Merdad: Das Kopftuch der Richterin aus verfassungsrechtlicher Perspektive, DÖV 2018, 482; dagegen: BayVerfGH, Urt. v. 14.03.2019, Az. 3-VII-18.

7 Hong, Mathias: Two Tales of Two Courts: zum Kopftuch-Beschluss und dem »horror pleni«, Verfassungsblog v. 27.03.2015, online: https://verfassungsblog.de/two-tales-of-two-courts-zum-kopftuch-beschluss-und-dem-horror-pleni/ (25.08.2019); Möllers, Christoph: Geht es nicht um Verfassungsrecht?, Verfassungsblog v. 27.03.2015, online: https://verfassungsblog.de/und-ich-dachte-es-waere-ein-verfassungsgericht/ (25.08.2019); Heinig, Hans Michael: Von tragenden Gründen und abstrakter Gefahr, Verfassungsblog v. 31.03.2015, online: https://verfassungsblog.de/von-tragenden-gruenden-und-abstrakter-gefahr/ (25.08.2019); ders.: Kurswechsel in der Kopftuchfrage: nachvollziehbar, aber mit negativen Folgewirkungen, Verfassungsblog v. 13.03.2015, online: https://verfassungsblog.de/kurswechsel-in-der-kopftuchfrage-nachvollziehbar-aber-mit-negativen-folgewirkungen/ (25.08.2019).

8 Vgl. zur Problematik juristischer Definitionen: RGZ 1, 247, 252.

sem Kontext aufgenommen (1.2). Im Kontext religiöser Betätigung an der Schule wurde der Begriff erst mit dem ersten Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts und den darauf folgenden Debatten verwendet (1.3).

1.1 Der Schulfriede wurde und wird außerhalb juristischer Diskussionen häufig als das Gegenteil eines Schulkampfes begriffen. Ein Schulkampf wird mit politischen Kämpfen um grundlegende schulorganisatorische Weichenstellungen verbunden.

Die Auseinandersetzungen um die Bekenntnisschulen in der Bundesrepublik (der Ursprung der Auseinandersetzungen reicht weiter zurück) sind ein frühes Beispiel hierfür.[9] Auch heute werden Schulkämpfe um das Schulsystem geführt. Im sonderpädagogischen Bereich etwa wurde im Jahr 2012 ein medial beachteter Schulfrieden zwischen den Parteien in Mecklenburg-Vorpommern geschlossen, in dem sie sich auf eine Förderung der Inklusion unter Beilegung der darum geführten ideologischen Streitigkeiten einigten.[10] Noch im Januar dieses Jahres fragte sich das Hamburger Abendblatt: »Droht ein neuer Schulkampf in Hamburg?«[11]

Ein Schulfrieden beendet in diesem Kontext einen vorwiegend politischen, genauer kulturpolitischen Kampf. In diesem Sinne ist der Schulfriede in der hier beleuchteten rechtlichen Debatte nicht zu verstehen, auch wenn die Debatte um individuelle religiös motivierte Äußerungen in der Schule politische Debatten provoziert und zu einem guten Teil auch politisch motiviert ist. Das Bundesverfassungsgericht versteht unter Schulfrieden aber nicht die Befriedung des im Hintergrund mitgeführten kulturpolitischen Konflikts, sondern stellt auf die konkrete Situation an den jeweiligen Schulen ab.

Dennoch ist bemerkenswert, dass der Begriff nun gewissermaßen zu seinen Wurzeln zurückgekehrt ist, indem er wieder an der Bruchstelle zwischen religiösen und säkularen Einflüssen in der Schule steht und sehr grundlegende Fragen zum Verhältnis zwischen Staat und Kirchen, Staat und Religion sowie Religion und Gesellschaft berührt.

1.2 Im Schulrecht selbst hat der Begriff mit einer anderen Bedeutung Eingang gefunden. Er ist hier schulordnungsrechtlicher Natur und beschreibt einen Zweck bestimmter schulordnungsrechtlicher Maßnahmen.[12] In Bayern wurde der Begriff

---

9 Vgl. BVerfGE 6, 309, 355ff.; BVerfGE 41, 29; BVerfGE 41, 88.

10 SVZ v. 22.5.2012 https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/parteien-schliessen-schulfrieden-id4234791.html (03.06.209).

11 Meyer, Peter Ulrich: Droht ein neuer Schulkampf in Hamburg?, Hamburger Abendblatt v. 16.01.2019, online: https://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article216225821/Droht-ein-neuer-Schulkampf-in-Hamburg.html (25.08.2019).

12 Zum Rechtsstand 2005 mit Beispielen: Anger, Thorsten: Was bedeutet und wie wichtig ist der »Schulfrieden«? Zur Lösung religiöser Konflikte in der Schule. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft. Bd. 88 (2005), 52-66, 52.

mit der Novelle des BayEUG im Jahre 1982 eingeführt.[13] Art. 61 Abs. 3 BayEUG (heute: Art. 84 Abs. 3 BayEUG) bestimmte: »Schüler dürfen Abzeichen, Anstecknadeln, Plaketten, Aufkleber und ähnliche Zeichen tragen, wenn dadurch nicht der Schulfriede, der geordnete Schulbetrieb, die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags, das Recht der persönlichen Ehre oder die Erziehung zur Toleranz gefährdet wird.« Ebenfalls im Kontext politischer Äußerungen an Schulen ist der Begriff etwa im Schulgesetz von Berlin (§ 48 SchulG Berlin) zu finden.

Der Novelle des BayEUG war ein Rechtsstreit um die Zulässigkeit eines Verbotes politischer Betätigung von Schülern vorausgegangen. Ein Schüler hatte eine »Stoppt Strauß«-Plakette getragen, was ihm auf Grundlage der Schulordnung verboten worden war. Unter Berufung auf die Meinungsfreiheit aus Art. 5 Abs. 1 S. 1 GG hatte sich der Schüler hiergegen gewehrt. In erster Instanz hatte das Bayerische Verwaltungsgericht Regensburg eine gesetzliche Grundlage für eine derartige Untersagung gefordert und entschieden, dass ein Verbot nur zulässig sei, »wenn dies im konkreten Fall für die Weiterführung eines funktionsfähigen Schulbetriebes unerlässlich ist, wenn nämlich wichtige Gemeinschaftswerte oder Rechte Dritter erheblich beeinträchtigt werden«.[14] Hierbei blieb der Begriff des Schulfriedens noch ungenannt. Das Verwaltungsgericht umschrieb aber schon, was in nächster Instanz der Bayerische Verwaltungsgerichtshof mit der Benennung als Schulfrieden auf den Begriff brachte.[15] Bemerkenswerterweise stammt auch eine Leitentscheidung des Bundesarbeitsgerichts zum im Arbeitsrecht analog verwendeten »Betriebsfrieden« aus dieser Zeit und betraf einen Arbeitnehmer, der sich in seinem Betrieb politisch gegen Franz Josef Strauß positioniert hatte.[16]

1.3 Seit in der ersten Kopftuchentscheidung des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2003 der Begriff auch mit religiöser Betätigung in der Schule in Verbindung gebracht wurde, sind Versuche unternommen worden, den Schulfrieden näher zu umschreiben.

In der Literatur, die das erste Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts kommentierte, wird der Schulfrieden beispielsweise als »friedvolles harmonisches Miteinander der Schulgemeinschaft«[17] beschrieben, womit (jenseits der etwas utopisch anmutenden Wortwahl) letztlich ein Zustand gemeint ist, der einen geordneten Unterrichtsablauf und damit die Verwirklichung der gesetzlich definierten Erziehungsziele ermöglicht. Mit anderen Worten: ein Zustand, in dem die Funktionsfähigkeit der Institution Schule gewährleistet ist.[18]

13 Bayerisches Gesetzes- und Verordnungsblatt Nr. 24 v. 23.09.1982, 743-770.

14 VG Regensburg, BayVBl 1981, 249-251.

15 BayVGH, DVBl, 1982, 457.

16 BAG, Urteil v. 09.12.1982, Az. 2 AZR 620/80, AP BGB § 626 Nr. 73.

17 Anger (wie Fn. 12), 52; vgl. Zimmermann, Ralph: Gesetzesvorbehalt für schulordnungsrechtliche Maßnahmen gegen religiöse Äußerungen von Schülern? In: LKV 2010 (Heft 9), 394, 398.

18 Vgl. BVerfGE 108, 282.

Der Schulfriede bezeichnet hier im Rahmen grundrechtsdogmatischer Argumentation einen verfassungsrechtlich gebilligten Zweck, der eine Einschränkung der Religionsfreiheit grundsätzlich rechtfertigen kann. Auch wenn eine nähere Bestimmung des Begriffs hier noch nicht erfolgte, bewirkte die Benennung doch, dass zumindest im Rahmen der verfassungsrechtlichen Bewertung eine Rückbesinnung darauf erfolgte, dass Einschränkungen der Grundrechte sich nicht allein auf Fremddeutungen eines religiösen Symbols stützen können.[19]

Es wurde gleichzeitig jedoch die bis heute stets zitierte Verknüpfung von »Schulfrieden und Neutralität« eingeführt. Beide Begriffe sind in ihrem Sinn und in ihrer Zielsetzung nur schwer zusammenzubringen, und so hat der Gebrauch des Begriffspaars eher zu Unklarheiten geführt, als zu einer Begriffsklärung beizutragen. Die Koppelung rührt wohl daher, dass die Funktionsfähigkeit der Institution Schule mit dem aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleiteten Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates in Verbindung gebracht wurde. Dieser ist, so die verfassungsrechtliche Vorgabe, im Wesentlichen religiös-weltanschaulich neutral zu erfüllen.[20]

Das setzt sich insofern in weiterer Rechtsprechung fort, als der Schulfriede zwar benannt, teilweise umschrieben und auf Art. 7 GG zurückgeführt wird, Kriterien zur genaueren Bestimmung dieses Zustands aber nicht gefunden werden. So führt etwa das BVerwG in seinem Urteil zum Schulgebet erläuternd aus: »Die Erfüllung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags nach Art. 7 Abs. 1 GG setzt voraus, dass der Schulfrieden gewahrt ist (vgl. BVerfG, Urt. v. 24. 9. 2003, a.a.O., S. 303). Damit ist ein Zustand der Konfliktfreiheit und -bewältigung gemeint, der den ordnungsgemäßen Unterrichtsablauf ermöglicht, damit der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag verwirklicht werden kann (vgl. *Zimmermann*, LKV 2010, Seite 394 m. w. N.).«[21]

Im Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2015 ist unter Bezugnahme auf die Gesetzesbegründung zum streitgegenständlichen Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen dann folgende Bestimmung zu finden: »Sein Anliegen [i.e. das Anliegen des Gesetzgebers] ist es, den Schulfrieden und die staatliche Neutralität zu wahren, so den staatlichen Erziehungsauftrag abzusichern, gegenläufige Grundrechte von Schülern und Eltern zu schützen und damit Konflikten in dem von ihm in Vorsorge genommenen Bereich der öffentlichen Schule von vornherein vorzubeugen (vgl. LTDrucks 14/569, S. 7ff.).«[22]

19 Böckenförde, Hans Wolfgang: »Kopftuchstreit« auf dem richtigen Weg?. In: Neue Juristische Wochenschrift. Heft 10/2001, 723-728.

20 BVerfGE 34, 165, 181; BVerfGE 41, 29; BVerfGE 93, 1, 21f.

21 BVerwG, Urt. v. 30.111.2011, Az. 6 C 20/10.

22 BVerfGE 138, 296, 334.

Das Landesarbeitsgericht Berlin-Brandenburg hat die konkrete Gefahr für den Schulfrieden – das Bundesverfassungsgericht zitierend[23] – als gegeben angesehen, wenn »etwa das äußere Erscheinungsbild von Lehrkräften dazu führte, dass – insbesondere von älteren Schülern oder Eltern – über die Frage des richtigen religiösen Verhaltens sehr kontroverse Positionen mit Nachdruck vertreten und in einer Weise in die Schule hineingetragen würden, welche die schulischen Abläufe und die Erfüllung des staatlichen Erziehungsauftrags ernsthaft beeinträchtigte, sofern die Sichtbarkeit religiöser Überzeugungen und Bekleidungspraktiken diesen Konflikt erzeugte oder schürte.«[24]

Der Begriff hat verglichen mit der bloßen Benennung im ersten Kopftuchurteil eine Ausweitung erfahren. War der Begriff anfangs noch in erster Linie am Zweck der Gewährleistung eines geordneten Schulbetriebs und der Erfüllung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags orientiert, wurde nun ausdrücklich noch der Schutz der Grundrechte von Schülern und Eltern diesem Zweck hinzugefügt.[25] Insofern diente er nunmehr als Sammelbegriff für im Schulverhältnis zu schützende Rechtsgüter, die der Religionsfreiheit eines Einzelnen möglicherweise entgegenstehen können.

Die Begriffsbestimmungen erschöpfen sich soweit ersichtlich darin, die der Religionsfreiheit (möglicherweise) entgegenstehenden Rechtsgüter von Verfassungsrang zu nennen und diese unter dem Begriff des Schulfriedens zu bündeln. Eine Grenze zwischen alltäglichen, diese Rechtsgüter berührenden Konflikten im Schulbetrieb und einer Gefährdung des Schulfriedens ist unter Rekurs auf die genannten Begriffsumschreibungen daher allein noch nicht zu ziehen. Nicht jede Störung des geordneten Unterrichtsablaufs kann sogleich als Störung des Schulfriedens verstanden werden. In der Schule werden schließlich täglich mannigfaltige Störungen pädagogisch moderiert, gegebenenfalls auch im Unterricht aufgegriffen und Konflikte werden, soweit möglich, im Interesse aller Beteiligten gelöst.

2 Grenzziehung über die Verhältnismäßigkeitsprüfung

Die Gerichte haben die Grenze für religiöse Praxis in der Schule bisher im Rahmen einer Verhältnismäßigkeitsprüfung gezogen.

Grundrechtsdogmatisch ist das ein nachvollziehbarer und gangbarer Weg. Jedes grundrechtsrelevante staatliche Handeln muss – so die etablierte Grundrechtsdogmatik – einer mehrstufigen Prüfung der Verhältnismäßigkeit standhalten. Auf

23 BVerfGE 138, 296, 341.

24 LAG Berlin-Brandenburg, Urt. v. 27.11.2018, Az. 7 Sa 963/18; vgl. vorgehend: Arbeitsgericht Berlin v. 24.05.2018, Az. 58 Ca 7193/17.

25 Vgl. zur Schutzpflicht des Staates: BVerfGE 39, 1.

der ersten Stufe muss ein *legitimer Zweck* für das staatliche Handeln nachgewiesen werden. Bei einschränkungslos gewährten Grundrechten wie der Religionsfreiheit genügt hierfür nicht jeder Zweck, sondern es müssen Belange von Verfassungsrang sein wie Grundrechte Dritter oder Staatsstrukturprinzipien, deren Schutz mit der jeweiligen Maßnahme verfolgt wird.[26] In der oben beschriebenen Rechtsprechung erfolgt die Benennung des legitimen Zwecks über den Aufruf des Schulfriedens und dessen Rückbeziehung auf den aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleiteten Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates. Später wurden auch noch der Schutz der negativen Religionsfreiheit der (anderen) Schüler und das Elternrecht (Art. 4 Abs. 1 GG, Art. 6 GG) hinzugesetzt.

Auf der zweiten Stufe der Verhältnismäßigkeitsprüfung ist zu bewerten, ob die ins Auge gefasste Maßnahme *geeignet* ist, das benannte Ziel zu erreichen. An die Eignung werden typischerweise nur geringe Anforderungen gestellt. Es genügt, wenn der erstrebte Zweck wenigstens gefördert wird.[27] Bei der Auswahl geeigneter Mittel wird der Legislative (bei Gesetzen) und der Exekutive (bei Einzelakten) ein Einschätzungsspielraum zugestanden, um dem Grundsatz der Gewaltenteilung Rechnung zu tragen (sog. »judicial self restraint«).[28] Nur offensichtlich ungeeignete Maßnahmen bestehen diesen Test nicht.

Auf der dritten Stufe muss geprüft werden, ob die avisierte Maßnahme auch *erforderlich* ist. Hierin liegt eine recht hohe Hürde, da von mehreren gleich geeigneten Mitteln zur Erreichung des Zwecks das – für den Betroffenen – mildeste gewählt werden muss. Allerdings muss nicht auf ein weniger geeignetes Mittel zurückgegriffen werden. Auch hier besteht ein gewisser Einschätzungsspielraum, insbesondere der Legislative.[29]

In einem letzten Schritt wird noch die *Angemessenheit* (auch: Verhältnismäßigkeit im engeren Sinne) geprüft: Verfolgter Zweck und eingesetzte Mittel dürfen nicht völlig außer Verhältnis stehen. An dieser Stelle ist in der Regel eine umfassende Abwägung der betroffenen (Grund)Rechtspositionen erforderlich.[30]

Die Urteile des Bundesverfassungsgerichts zum Kopftuch sowie das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts zum Schulgebet sind im Bereich der Angemessenheitsprüfung jeweils am ausführlichsten. Der Religionsfreiheit der Lehrerin bzw. des betenden Schülers wird die (sog. »negative«) Religionsfreiheit der Schüler, das Erziehungsrecht der Eltern und das Interesse des Staates an einem geordneten Unterrichtsablauf gegenübergestellt. Diese Positionen werden gegeneinander abgewogen. *Konrad Hesse* umschrieb das hierbei anzustrebende Ergebnis früh mit

26 BVerfGE 28, 243, 260f.; BVerfGE 41, 29, 50f.; BVerfGE 41, 88, 107; BVerfGE 44, 37, 49f.; BVerfGE 52, 223, 247; BVerfGE 93, 1, 21; BVerfGE 108, 282, 297; BVerfGE 138, 296, 333.
27 BVerfGE 109, 279, 335ff.; BVerfGE 120, 274, 318ff.
28 Vgl. BVerfGE 36, 1, 14ff.; BVerfGE 102, 197, 218.
29 Ebd.
30 BVerfGE 120, 274, 322ff.

dem Begriff »praktischer Konkordanz«.[31] Jedes verfassungsrechtlich geschützte Rechtsgut müsse dem anderen so zugeordnet werden, dass »jedes von ihnen Wirklichkeit gewinnt.«[32]

Die vom Bundesverfassungsgericht häufig aufgerufene Figur der »praktischen Konkordanz« wurde in der wissenschaftlichen Debatte aus unterschiedlichen Gründen kritisiert, insbesondere aber, weil sie Vorstellungen einer starren Werteordnung Vorschub leiste, blind für den zu Grunde liegenden Konflikt sei und suggeriert werde, die jeweiligen Rechtspositionen könnten in eine Rangfolge überführt werden. Das Ergebnis kenne nur der Richter.[33] Legt man den beschriebenen Maßstab an eine abstrakt generelle Regelung an, namentlich an ein Gesetz, ist diese Kritik durchaus berechtigt. Die Frage, ob der Religionsfreiheit der Lehrerin der Vorrang vor der (»negativen«) Religionsfreiheit ihrer Schüler gebührt oder umgekehrt, lässt sich auf abstrakter Ebene kaum nachvollziehbar beantworten. Es kommt vielmehr auf die Umstände des konkreten Einzelfalls an: Handelt es sich um ein zwingendes religiöses Gebot? Welche Ausweichmöglichkeiten bestehen für Schüler? Wie stellt sich die konkrete Situation an der Schule dar? Wie konfliktbelastet ist die Schule? Prägen religiöse Konflikte die Schulgemeinschaft vor Ort?[34]

Das Ergebnis dieser Abwägung im Einzelfall ist im Voraus nicht immer eindeutig vorherzusehen. Richter wägen und gewichten, indem sie eigene Ideen von Billigkeit und Gerechtigkeit einfließen lassen. Sie müssen das gefundene Ergebnis begründen, vorhersehbar ist es damit aber (noch) nicht.[35] Erst eine langjährige Kasuistik kann durch Bezugnahme auf vergleichbare Fälle eine gewisse Vorhersehbarkeit und damit Rechtssicherheit gewährleisten. Hier zeigt sich umgekehrt aber auch, dass die mit einer ›klaren‹ gesetzlichen Regelung erhoffte Rechtssicherheit – Darf in der Schule ein Kopftuch getragen werden oder nicht? Darf gebetet werden? – häufig teuer erkauft ist, da sie gerade im sensiblen, in staatliche Vorsorge genommenen Bereich der Schule am Einzelfall vorbeigeht. Unter Umständen werden hierdurch verfassungsrechtlich nicht mehr zu rechtfertigende Schranken für religiöse Betätigung an der Schule errichtet.

---

31 Hesse, Konrad: Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Karlsruhe 1969, 27.

32 Ebd.

33 Ausführlich m.w.N: Fischer-Lescano, Andreas. In: Kritische Justiz (KJ) 2008, 166-177.

34 Vgl. aber Hesse (wie Fn 32): »Wo Kollisionen entstehen, darf nicht in vorschnelle ›Güterabwägung‹ oder gar abstrakter ›Wertabwägung‹ eines auf Kosten des anderen realisiert werden. [...] Die Grenzziehungen müssen daher im jeweiligen konkreten Falle verhältnismäßig sein [...].«

35 Vgl. die Kritik von Fischer-Lescano (wie Fn. 34).

3 Was eine bessere Konturierung des Schulfriedens rechtsdogmatisch leisten kann

An dieser Stelle könnte es sich auch im Interesse der Rechtssicherheit als hilfreich erweisen, den eher grob umschriebenen Begriff des Schulfriedens, der, wie dargestellt, im Wesentlichen einen Oberbegriff für mögliche legitime Zwecke eines Eingriffs in die Religionsfreiheit bezeichnet, anders zu fassen. An sich dient die unter 2. beschriebene vierstufige Verhältnismäßigkeitsprüfung (legitimer Zweck, Geeignetheit, Erforderlichkeit, Angemessenheit) dazu, ein nachvollziehbares Prüfprogramm bereitzustellen und so ein Entscheidungsraster zu schaffen, das den Verhältnismäßigkeitserwägungen gewisse Leitplanken gibt.

Fasst man den mit einer Regelung verfolgten Zweck präziser und geht über die Nennung abstrakter Rechtsgüter hinaus, deren Schutz mit einer Regelung bezweckt wird, kann die Verhältnismäßigkeit auch genauer geprüft werden. Die rechtliche Bewertung muss sich dann nicht auf die weitgehend abstrakte Erörterung der Angemessenheit konzentrieren. Vielmehr kann schon bei der Frage, ob die gefundene Regelung im Sinne des relativ mildesten Mittels erforderlich ist, eine sinnvolle Bewertung und Erörterung erfolgen.[36] Ein präziser gefasster Regelungszweck ermöglicht erst die Bewertung, ob möglicherweise mildere, zur Förderung des verfolgten Zwecks gleich geeignete Mittel zur Verfügung stehen.

Damit entgeht man bis zu einem gewissen Grad der Gefahr, im Rahmen der Abwägung in allgemeine und häufig wenig sachgerechte Erörterungen zum Vorrang eines Rechtsguts vor einem anderen abzuschweifen. Dies erhöht die Rechtssicherheit und gibt dem Rechtsanwender klarere Kriterien an die Hand.

Schließlich wird auch der Gesetzgeber über die mit einer Regelung verfolgten Ziele eindeutiger Auskunft geben müssen. Wer nur bestimmte Religionen und ihre Ausübung aus dem öffentlichen Bereich herausdrängen will, sollte seine Absicht nicht über zu allgemein gefasste Regelungszwecke verschleiern können.

4 Vorschlag einer Konturierung

Bezogen auf den Schulfrieden heißt das, dass eine Präzisierung erforderlich ist, wenn die Bewahrung des Schulfriedens weiter als maßgebliches Ziel einer Reglementierung religiöser Betätigung in der Schule herangezogen werden sollte. Die bloße Beschreibung als Zustand, in dem ein geordneter Unterrichtsablauf ermöglicht wird, weckt zwar Assoziationen vom Gegenteil, namentlich von Chaos, Streit und religiösen Konflikten an der Schule. Mit dieser Beschreibung kann aber nicht

36 Vgl. m.w.N.: Borowski, Martin: Grundrechte als Prinzipien, Baden-Baden 2007, 120ff.

bewertet werden, ob ein Verbot religiöser Betätigung erforderlich ist, um einen geordneten Unterrichtsablauf zu ermöglichen.

Der rechtstechnische Gebrauch des Schulfriedens als Sammelbegriff abstrakter Rechtsgüter, die der Religionsausübung in der Schule möglicherweise entgegenstehen können, beschreibt nicht hinreichend den tatsächlich mit einer Reglementierung bezweckten Zustand. Entfernt man sich ein wenig von der bisher implizierten (und von der grundrechtsdogmatischen Einfassung herrührenden) Gegenüberstellung von Religionsfreiheit einerseits und möglicherweise gegenläufigen Rechtsgütern, könnte folgende Begriffsbestimmung gegeben werden:

Schulfrieden bezeichnet einen Zustand, in dem die berechtigten Interessen (d.h. insbesondere die Grundrechte) aller am Schulverhältnis Beteiligten unter Berücksichtigung der gesetzlichen Erziehungsziele eine möglichst weitgehende Verwirklichung finden.

Hiervon ist die Religionsfreiheit, die Meinungsfreiheit, die allgemeine Handlungsfreiheit etc. der Schüler und Lehrer ebenso erfasst, wie das Interesse des Staates an einem geordneten Unterrichtsablauf und die gegebenenfalls bestehenden Schutzpflichten gegenüber ihm anvertrauten Schülern.

Nun könnte man einwenden, dass diese Bestimmung ebenso allgemein wie die obigen Beschreibungsversuche ist und letztlich auch eine Abwägung möglicherweise gegenläufiger Rechtspositionen erforderlich bleibt. Das ist insofern richtig, als eine Abwägung letztlich nicht unterbleiben kann. Jedoch benennt die vorgeschlagene Fassung des Begriffs des Schulfriedens nicht nur mögliche, der Religionsfreiheit entgegenstehende Rechtsgüter und Regelungszwecke, sondern zwingt schon bei der Bestimmung des Regelungszwecks dazu, die Interessen *aller* am Schulverhältnis Beteiligten in den Begriff mit einzubeziehen. Es stehen sich nicht Religionsfreiheit etwa der Lehrerin, die Kopftuch tragen möchte, des Lehrers, der Kippa tragen will oder des betenden Schülers einerseits und der Schulfriede als Sammelbegriff für gegenläufige Rechtspositionen andererseits *gegenüber*. Vielmehr ist die Verwirklichung der Religionsfreiheit der Lehrer und Schüler selbst schon Teil des zu verfolgenden Ziels, Schulfrieden im oben beschriebenen Sinne zu gewährleisten. Schon im Ausgangspunkt wird so klar, dass es nicht darum gehen kann, einen abstrakten Vorrang eines Rechtsgutes vor dem anderen zu postulieren.

Die Erkenntnis, dass die Gewährleistung der (positiven) Religionsfreiheit von Lehrern und Schülern auch Teil der Verwirklichung des Schulfriedens selbst ist, hilft so dabei, die Grenzen religiöser Betätigung nachvollziehbarer zu ziehen. Ist der Zweck nämlich so benannt, ergibt sich, dass ein allgemeines Verbot religiöser Praxis an der Schule weder geeignet noch erforderlich erscheint, den Schulfrieden zu wahren. Ein allgemeines Verbot würde einen wesentlichen Belang der am Schulverhältnis beteiligten Personen vollständig zurückdrängen und gerade nicht zu dessen möglichst weitgehender Verwirklichung beitragen. Auch die Erforderlichkeit im Sinne des relativ mildesten Mittels zur Erreichung des Zwecks steht in Frage, wenn in den Zweck selbst auch die Verwirklichung der Religionsfreiheit

mit einbezogen ist. Im Ergebnis entspricht dieser Befund auch dem zweiten Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts, das letztlich eine konkrete Gefährdung des Schulfriedens und damit auch eine konkrete Betrachtung des Einzelfalls fordert. Die Begründung jedoch, dass ein abstraktes Verbot schon der Zwecksetzung der Regelung widerspricht, ist klarer als die letztlich von richterlichen Wertungen und Gewichtungen geprägte Argumentation des Gerichts im Rahmen der Abwägung auf der vierten Stufe der Verhältnismäßigkeitsprüfung.

Die vorgeschlagene Definition bezieht ausdrücklich die gesetzlichen Erziehungsziele mit ein. So kann auch der gesetzgeberische Wille bei der Bestimmung des Schulfriedens im Einzelfall Berücksichtigung finden. Allerdings zwingt der vorgeschlagene Begriff zur Konsequenz. Wer die »Ehrfurcht vor Gott« als oberstes Bildungsziel festschreibt (Art. 1 BayEUG), kann nicht ernsthaft vertreten, religiöse Übung gefährde schon auf abstrakt-genereller Ebene den Schulfrieden. Ebenso kann, wer auf größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler hinarbeiten möchte (§ 4 BerlSchG), ein Gebet eines Schülers nicht generell als Gefahr für den Schulfrieden qualifizieren.[37]

Die Landesgesetzgeber (hier exemplarisch für Bayern und Berlin dargestellt) haben in den jeweiligen Schulgesetzen erkennbar das Ideal der Verwirklichung möglichst weitgehender Freiheiten der am Schulverhältnis Beteiligten verfolgt und auf eine Konfliktbewältigung im Geiste der Toleranz gesetzt. Auch dies sollte bei der Regelung religiöser Praxis an der Schule, legt man den oben gefundenen Begriff des Schulfriedens zu Grunde, berücksichtigt werden.

Hiermit ist keineswegs gesagt, dass jegliche religiöse Betätigung einschränkungslos gestattet wäre. Es hat jedoch eine sorgfältige Abwägung im jeweiligen Einzelfall zu erfolgen. Maßgebliche Gesichtspunkte können insofern die Bedeutung der jeweiligen religiösen Praxis für den Grundrechtsträger, die Schwere der Beeinträchtigung des Schulbetriebs durch aus religiöser Übung resultierende Konflikte, die Ressourcen der Schule, den Konflikt zu lösen usw. sein. Wo über Problemfälle nach dem zweiten Kopftuchurteil medial berichtet wurde, ist erkennbar, dass der Ablauf und die Dynamik möglicher Konflikte sehr divers sein kann.[38] Auch mediale Aufmerksamkeit kann eine Schule schnell an den Rand ihrer Ressourcen in Bezug auf die Moderation eines möglichen Konflikts bringen.[39] Insofern sind durchaus Konstellationen denkbar, in denen zur Wahrung des Schulfriedens im konkreten Einzelfall auch religiöse Betätigung an der Schule untersagt werden

---

37 Vgl. BVerwG, Urt. v. 20.11.2011, Az. 6 C 20/10, Rn. 53.

38 Vgl. Benninghoff, Martin: Fragiler Schulfrieden, FAZ v. 22.03.2018, online: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/schule-verbietet-muslimischen-schuelern-sichtbares-beten-15476766.html (24.08.2019); Zur Sache! Baden Württemberg: Wann ist der Schulfriede Gestört, SWR v. 18.10.2017; online: https://www.youtube.com/watch?v=YKHD2dWmnoo (24.08.2019).

39 Vgl. Benninghoff (wie Fn. 39).

kann.[40] Der Konflikt wird damit aber nicht – wie von Kritikern des Bundesverfassungsgerichts befürchtet – bei den Schulen abgeladen. Die einzelnen Schulen sind vielmehr der Ort, an dem im konkreten Fall angemessen bewertet werden kann, wie die Belange der Beteiligten so zum Ausgleich gebracht werden können, dass sie möglichst weitgehend verwirklicht werden können. Beginnt man bei der Bewertung nicht bei einer Gegenüberstellung von Religionsfreiheit und Schulfrieden, sondern führt sich vor Augen, dass auch die Verwirklichung der Religionsfreiheit zum Schulfrieden gehört, wird die Tür zur Betrachtung der konkreten Probleme des Einzelfalls geöffnet. Es muss dabei gerade nicht die in der Tat hochpolitische und an Schulen nicht zu entscheidende Frage gelöst werden, welchen Raum religiöse Betätigung im öffentlichen Raum und in der Schule allgemein haben soll.

Die Bestimmung des Schulfriedens im oben vorgeschlagenen Sinne sorgt ferner dafür, dass besser berücksichtigt werden kann, ob die Störung des Schulfriedens tatsächlich von der Religionsausübung selbst ausgeht oder eher davon, dass Dritte daran Anstoß nehmen.[41] Da die freie Religionsausübung in der Schule selbst Teil des angestrebten Schulfriedens ist, kann, wer in einer dem Toleranzgebot widersprechenden Weise hieran Anstoß nimmt, nicht die Untersagung der Religionsausübung verlangen.[42]

5 Zusammenfassung

Der spätestens seit dem zweiten Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts für die Bewertung der Zulässigkeit religiöser Praxis in der Schule etablierte Begriff des ›Schulfriedens‹ bezieht sich nicht auf die Beilegung eines schulpolitischen Kampfes, sondern ist letztlich schulordnungsrechtlicher Natur. Insofern knüpft er an gesetzliche Regelungen zum Umgang mit politischen Äußerungen in der Schule an.

Im Rahmen der verfassungsrechtlichen Bewertung der Streitfälle fungierte der Begriff in erster Linie als Sammelbegriff für der Religionsfreiheit (möglicherweise) entgegenstehende Rechtsgüter wie die Funktionsfähigkeit der Schule sowie die Grundrechte der übrigen Schüler und ihrer Eltern. Die Wahrung des Schulfriedens wurde im Rahmen der Verhältnismäßigkeitsprüfung als legitimer Zweck für die Beschränkung religiöser Betätigung in der Schule benannt. Ihm kam insofern vor allem grundrechtsdogmatische Funktion zu. Dies führte jedoch zu einer eher

---

40 BVerwG, Urt. v. 20.11.2011, Az. 6 C 20/10, Rn. 55; BVerfGE 138, 296, 341f.

41 M.w.N. Schieder, Rolf & Schieder, Tobias: Schülergebete in öffentlichen Schulen. Grundrecht oder Verletzung des Neutralitätsgebots des Staates. In: BThZ, 30. Jahrgang, Heft 2, 2013, 218-234, 225ff.; BVerwG Urt. v. 20.11.2011, Az. 6 C 20/10, Rn. 54.

42 BVerwG Urt. v. 20.11.2011, Az. 6 C 20/10, Rn. 54; anders noch: BAG, Urt. v. 09.12.1982, Az. 2 AZR 620/80.

schiefen Gegenüberstellung von Religionsausübung einerseits und Schulfrieden andererseits.

Der Begriff sollte einen, nach Möglichkeit zu verwirklichenden, Zustand bezeichnet. Die Verwirklichung der Religionsfreiheit (und der weiteren Freiheitsrechte) der Schüler und Lehrer gehört dann zum Begriff des Schulfriedens selbst. Schulfrieden, von dieser Perspektive aus gedacht, ermöglicht eine schlüssige und auch im Einzelfall angemessene Bewertung.

II.

Diskriminierung – Perspektiven von schulischen Akteurinnen und Akteuren

»Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!«: Antisemitismus an Schulen

Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener Schüler*innen und Lehrer*innen

Julia Bernstein & Florian Diddens

Antisemitismus gilt in Deutschland oftmals als ein längst überwundenes Phänomen der Vergangenheit, »fast jede Auseinandersetzung mit Antisemitismus geht den Umweg einer Ausschließung« (Mendel & Messerschmidt 2017, 11). Gleichzeitig belegen die neueren Forschungen einen Anstieg des Antisemitismus, 79 Prozent (Zick u.a. 2017a, 13) bzw. 89 Prozent (FRA 2018, 19) der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden nehmen eine Zunahme des Antisemitismus wahr. Auch 61 Prozent der nichtjüdischen Deutschen (Special Eurobarometer 484/2019, 12) nehmen Antisemitismus nicht zuletzt wegen einer zunehmenden medialen Aufmerksamkeit seit 2017 vermehrt wahr.

Dabei ist die Institution Schule ins Blickfeld gerückt. Die mediale Berichterstattung über verschiedene Angriffe auf jüdische Schüler*innen, die auf den Prämissen der Ächtung und des Ausschlusses von Antisemitismus beruht, hat dieses Problem »überraschend« sichtbar werden lassen, wohingegen Jüdinnen und Juden die Institution Schule seit langer Zeit und vielfach als Ort antisemitischer Angriffe erleben und benennen (Zick u.a. 2017a, 61; FRA 2018). 74 Jahre nach der Shoah lautet eines der häufigsten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen »Du Jude«. So scheint sich ein antisemitischer Schimpfwortgebrauch zu normalisieren, nicht aber die positiven Bezüge auf jüdische Identität und das Judentum als selbstverständlicher Teil des gesellschaftlichen Lebens in Deutschlands, wie es jüdische Bürger*innen erleben.

In diesem Artikel gehen wir der Frage nach, wie Jüdinnen und Juden Antisemitismus in Schulen, d.h. in Interaktionen mit Mitschüler*innen und Lehrer*innen erleben – im Besonderen im Hinblick auf Religion. Anders gesagt geht es darum, wie Betroffene das gesellschaftliche Phänomen Antisemitismus an einem Ort erfahren, der sowohl in seiner soziostrukturellen Konstellation als auch in seiner Funktion als Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz die gesellschaftliche Struktur und ihre Leitwerte wie unter einem Brennglas abbildet und gleicher-

maßen als sozialer Zusammenhang strukturierend auf die Gesellschaft zurückwirkt.

Dafür beziehen wir uns auf die Befunde der ersten Studie über Antisemitismus in Schulen, bei der die Perspektiven der Betroffenen im Vordergrund stehen (Bernstein u.a. 2018).[1] Basierend auf der sequenzanalytischen Auswertung von 227 Interviews haben wir den Phänomenbereich aus den Perspektiven der Betroffenen erschlossen, diesen Zugang jedoch um die Perspektiven nichtjüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen erweitert. So haben wir rekonstruiert, wie Betroffene Antisemitismus erfahren und welche problembezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen nichtjüdische Akteure entwickelt haben.

Ausgehend von einer Definition des Antisemitismus (1) stellen wir anhand von Fallbeispielen dar, mit welchen Erscheinungsformen des Antisemitismus Jüdinnen und Juden in der Schule konfrontiert werden (2). Diese Beschreibung des Problems kontrastieren wir mit der Problemwahrnehmung von Lehrer*innen im Hinblick auf das Phänomen Antisemitismus in verschiedenen Erscheinungsformen, auf Handlungsformen antisemitischer Diskriminierung und auf Akteurskonstellationen in diesem Zusammenhang (3). Anschließend kontextualisieren wir diese Beschreibung des Status quo mit den Bedingungen seiner Entstehung und Akzeptanz in Form von alltäglichen Differenzkonstruktionen von Jüdinnen und Juden als »Andere«. Dabei legen wir einen Fokus auf Religion (4), den wir auf mehrheitsgesellschaftliche Normalitätsentwürfe zurückbeziehen und abschließend am Beispiel institutioneller Diskriminierung konkretisieren (5).

1 Antisemitismus: Problem und Problemwahrnehmung

Es obliegt der Institution Schule und damit auch Lehrer*innen, Diskriminierung im Sinne einer »Ungleichbehandlung von Menschen« (Gomolla & Radtke 2009, 12) aufgrund von tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmalen, etwa im Hinblick auf Ethnie, Sexualität oder Religion, entgegenzuwirken (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018). Diskriminierung bezeichnet eine soziale Praxis der Bewertung von Menschen, wobei deren tatsächliche oder vermeintliche Gruppenzugehörigkeit als Unterscheidungskriterium, häufig auf der Grundlage von Stereotypisierungen

1 Der vorliegende Artikel basiert wesentlich auf den Befunden der qualitativen Studie »›Mach mal keine Judenaktion‹: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus« (Bernstein u.a. 2018). Er geht aber sowohl in seinem Fokus auf das Verhältnis von Antisemitismus und Religion als auch in Bezug auf die Darstellung neuerer Fallbeispiele aus dem Feld darüber hinaus. Die Datenerhebung erfolgte durch problemzentrierte und narrative Interviews mit Betroffenen, deren Eltern, mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften und nichtjüdischen Schüler*innen und Student*innen sowie durch ethnografische Feldforschung.

oder Vorurteilen, eine Ungleichheit bzw. eine Hierarchisierung im Verhältnis aus Eigen- und Fremdgruppen rechtfertigen soll (Gomolla & Radtke 2009, 15f.). Vor dem Hintergrund der jahrtausendelangen Kontinuität der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden bedarf die Annäherung an die Frage, wie diese sich heutzutage in deutschen Schulen darstellt, einer Auseinandersetzung mit den spezifischen Formen der Judenfeindschaft, die sich unter dem Begriff Antisemitismus subsumieren lassen. Denn, so stellen Salzborn und Kurth (2019, 5) heraus, »Antisemitismus, das ist vielleicht die für den schulischen Kontext zentralste Erkenntnisvoraussetzung, ist nicht einfach eine Form von Diskriminierung neben anderen, nicht einfach ein Vorurteil wie viele andere.«

Die Soziologin Helen Fein definiert Antisemitismus als:

> »[…] a persisting latent structure of hostile beliefs towards Jews as collectivity manifested in individuals as attitudes, and in culture as myth, ideology, folklore, and imagery, and in actions – social or legal discrimination, political mobilization against the Jews, and collective or state violence – which results in and/or is designed to distance, displace, or destroy Jews as Jews.« (Fein 1987, 67)

Die Diskriminierung von Jüdinnen und Juden, wie sie sich historisch seit der Antike bis in die Gegenwart darstellt, ist mit einer kulturellen Dimension von antisemitischen Stereotypen, Mythen, Bildern und einer Ideologie verknüpft, mit der Jüdinnen und Juden entlang von Merkmalszuschreibungen in Bezug auf Gruppenidentität und -eigenschaften als ebenso machtvolle wie gefährliche Antagonisten einer Gemeinschaft ausgewiesen werden (Postone 1991; Fein 1987). Diese kulturelle Dimension konturiert das antisemitische Judenbild und markiert vermeintliche Differenz zu einer Gemeinschaft, deren Rationalisierungsnarrative sich im Laufe der historischen Entwicklung der Gesellschaft und ihrer Autoritäten verändert haben. Hergeleitet wird die Differenz zu Jüdinnen und Juden historisch in Bezug auf Religion (Mittelalter), pseudowissenschaftlich in Bezug auf ›Rasse‹, Nationalität (nach der Aufklärung) und heutzutage über den Umweg Israel in Bezug auf Menschenrechte (Sacks 2016). Antisemitische Differenzkonstruktionen bzw. ihre Rationalisierungen entwickeln sich stets in Abgrenzung zu vorherigen; rassistische Differenzkonstruktionen grenzen sich von religiösen ab, der israelbezogene Antisemitismus geht mit einer Abgrenzung vom sozial geächteten rassistischen Antisemitismus einher. So besteht heutzutage ein kultureller Verweisungszusammenhang verschiedener antisemitischer Differenzkonstruktionen als kollektiver Wissensbestand, Antisemitismus ist gruppenübergreifend in der Gesellschaft verbreitet (Zick u.a. 2017b).

Die Befragte Anat[2] beschreibt Antisemitismus als Abneigung und Hass gegenüber Jüdinnen und Juden, wobei er in Deutschland vor dem Hintergrund der Sho-

2 Bei sämtlichen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

ah verschleiert sei, aber in verschiedenen Situationen einen deutlichen Ausdruck finde, etwa in Diskussionen über den Holocaust und den Nahostkonflikt oder in der Konfrontation mit Vorurteilen über Jüdinnen und Juden als erfolgreiche und besonders ausgebildete Menschen. Jüdinnen und Juden werden in Deutschland in ihrem Alltag mit diesen antisemitischen Differenzkonstruktionen konfrontiert. Dies gilt insbesondere für Schulen, an denen jegliche tradierte Form antisemitischer Differenzkonstruktion trotz ihrer Ächtung weiterhin unter Schüler*innen und Lehrer*innen verbreitet ist und zudem aggressive, direkte Angriffe auf jüdische Schüler*innen stattfinden. Damit wird die Schule für die Betroffenen zu einem Ort individueller Antisemitismuserfahrung, die nicht nur einen selbstverständlichen, offenen Umgang mit jüdischer Identität erschwert und die gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben und Teilnahme am Unterricht verunmöglicht, sondern in der Wahrnehmung des gegenwärtigen Antisemitismus im Kontext des vergangenen zu einer starken Belastung und kollektiven Angelegenheit des jüdischen Lebens in Deutschland wird (Chernivsky & Wiegemann 2017). Die Betroffenen und ihre Angehörigen bleiben im Falle antisemitischer Angriffe an Schulen sehr häufig auf sich allein gestellt bzw. fühlen sich nicht beschützt. Das liegt daran, wie die Institution Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen das Problem Antisemitismus wahrnehmen, kommunizieren und handeln. Diese Problemwahrnehmung richtet sich zum einen auf die Kompetenz, Erscheinungsformen des Antisemitismus zu erkennen, zum anderen auf diskriminierende Handlungen bzw. eigene kollektiven Identitäten sowie auf die Artikulationsformen des Antisemitismus im pädagogischen und öffentlichen Feld.

2 Die Erscheinungsformen des Antisemitismus: Vom Antijudaismus zum israelbezogenen Antisemitismus

Seit der Entstehung des Christentums wird eine vermeintliche Andersartigkeit von Jüdinnen und Juden in Bezug auf Religion hergeleitet. Im Antijudaismus werden Juden und Judentum nicht nur der christlichen Gemeinschaft gegenübergestellt, sondern als dämonisierte Feinde und als Verkörperung des Gesamtbösen angesehen, die durch ihre Existenz die theologischen Prämissen des Christentums in Frage stellen (Staffa 2017). Antijudaistische Feindbilder stellen Jüdinnen und Juden als »Ungläubige«, »Unmenschliche« oder »Antichristen« dar, in Mythen über den vermeintlichen ›gottesmord‹[3] an Jesus oder vermeintliche ›Ritualmorde‹ an Christen-

3 Die Kleinschreibung ›gottesmord‹ markiert implizite Prämissen christlicher Geltungsansprüche und des zeitgenössischen Sprachgebrauchs: Die antijudaistische Legende basiert auf der christlichen Idee der Trinität und der Glaubenslehre der Menschwerdung G´ttes durch Jesus. Die Voraussetzung dafür, dass Jüdinnen und Juden als »gottesmörder« verfolgt und ermor-

kindern werden sie als ›bedrohliche Verschwörer‹ ausgewiesen. Eine solche Machtattribution bezieht sich auch auf sozioökonomische Zuschreibungen im Phantasma einer Geldaffinität und auf Bilder ›gieriger Wucherer‹. Wenngleich solche Differenzkonstruktionen auf Religion basieren, bildet sich im Antijudaismus die Zuschreibung einer spezifischen Körperlichkeit ab, etwa als dunkle, krummnasige, gebeugte und teils übernatürlich bzw. monströs gezeichnete Gestalten (Bernstein u.a. 2018, 24ff.).

Solche Bilder von Jüdinnen und Juden haben sich lange sowohl in der Rhetorik und im Handeln als auch in den kanonisierten kirchlichen Bildern (die lange Zeit der einzige Weg waren, gesellschaftliche Werte an die analphabetische Bevölkerung zu transportieren) tradiert und werden auch im 21. Jahrhundert von Schüler*innen selbstverständlich bzw. unterbewusst aktiviert. Das illustriert die Erzählung von Sonja über eine Erfahrung ihrer Tochter, die sie als Schülerin eines Gymnasiums in der elften Klasse mit einem Mitschüler gemacht hat: »Einmal fuhren sie im Bus und er hat sie den Kopf gestrichen, und sie fragte ihn, was er macht. Er sagte, er wollte mal wirklich spüren, wie Juden die Hörner im Kopf haben.« Dieses übernatürlich-teuflische Bild geht auf eine mittelalterliche Darstellung Moses mit Hörnern zurück, die auf einer falschen Bibelübersetzung basiert und sich in vielen schmähenden Darstellungen von Jüdinnen und Juden zu ihrer Dämonisierung und Entmenschlichung etabliert hat. Sonja hebt hervor, dass der Mitschüler keinen Witz habe machen wollen. Er erzählte ihrer Tochter auch, seine Oma habe, nachdem sie erfahren hatte, dass er in seiner Klasse eine Jüdin hat, gesagt: »Wohin sind wir gekommen, dass die Juden mit meinen Enkeln im Gymnasium lernen dürfen.« Nach einem Elterngespräch habe sich der Mitschüler mit einem Blumenstrauß und dem Verweis darauf entschuldigt, dass »er sich lediglich für die Kultur der Juden interessiert.«

Antijudaistische Feindbilder haben sich im 19. Jahrhundert im Kontext pseudowissenschaftlicher Rassenlehren säkularisiert, vermeintlich körperliche und wesenhafte Andersartigkeit wird als zwischen ›Rassen‹ hierarchisiertes Naturverhältnis konstruiert (Sacks 2016; Postone 1991). Dies zeigt sich wiederum an Stereotypen über eine jüdische Körperlichkeit, die auch heute als vermeintliche biologische Klassifikationsmerkmale zur Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden im kollektiven Wissensbestand verfestigt sind. Die Englischlehrerin der jüdischen Schülerin Dvora etwa antwortete auf die Frage einer Schülerin, ob sie jüdisch sei: »Do I look Jewish?« Diese Aussage basiert auf den beiläufig kommunizierten impliziten

det wurden, ist der Geltungsanspruch der christlichen Glaubenslehre. Um diesen hier nicht zu reproduzieren und die Prämissen des antijudaistischen Feindbildes sichtbar zu machen, wählen wir auch im Folgenden die Kleinschreibung. Ebenso verzichten wir aus diesen Gründen darauf, durch die Bezeichnung »Christus« Jesus als Messias auszuweisen und damit die Geltung des christlichen Heilsversprechens vorwegzunehmen.

Prämissen einer antisemitischen Differenzkonstruktion über ›Körpermerkmale‹. Emilia erklärt, wie sehr sie eine, gleichsam als ›Spaß‹ intendierte, Konfrontation mit solchen antisemitischen Stereotypen, und der darin ausgedrückten Differenzkonstruktion, belastet hat:

> »Meine Mitschüler haben sich über mein Aussehen lustig gemacht, über meine lockigen Haare und der großen Nase, mit den Wörtern: ›Bist du Jude oder was‹ […] dies habe ich als unangenehm empfunden. Damals war ich 10 und habe auch nicht richtig verstehen können, was ›Jude‹ ist, und was dies bedeutet, ein Jude zu sein.«

2.1 Antisemitismus als Weltbild: Der moderne Antisemitismus

Antisemitismus ist vereinfacht gesagt mehr als die Summe aller antisemitischen Stereotype, mit denen Jüdinnen und Juden in der Schule konfrontiert sind. Denn Antisemitismus stellt eben eine Verknüpfung von Stereotypen und Mythen in einem spezifischen Sinnmuster zu einem Weltbild dar, nach dem Jüdinnen und Juden als Feindbild jegliche soziale Übel und politische, ökonomische oder kulturelle Phänomene der Moderne personifizieren (Haury 2002, 24ff.). Unabhängig davon, ob bewusst oder intendiert, wird über einzelne Stereotype ein latentes antisemitisches Weltbild kommuniziert. Dieses folgt einer Attribuierung von Omnipotenz, die in Welterklärungsformeln und Wahnbildern einer unterstellten Geldaffinität, Geiz oder Raffgier bis zu Verschwörungstheorien über Weltherrschaft ausgeschmückt und zum Bedrohungsszenario einer unterlegenen Gemeinschaft erklärt wird (Postone 1991; Haury 2002).

So wurde Sasha, von einem Mitschüler gegenüber einer Lehrerin, nachdem er diesem auf Nachfrage hin einen Kugelschreiber verkauft hatte, als »Wucher-Jude« beleidigt. André äußerte sich positiv zum Unterrichtsthema Kapitalismus, Mitschüler*innen sagten zu ihm in der anschließenden Pause: »Typisch Jude«. Den jüdischen Schüler Manuel fragten Mitschüler: »Ihr Juden wisst schon, dass ihr die Welt regiert?« Diese rhetorische Frage richtet sich an einem unterstellten allgemeinen Wissensbestand aus, mit dem ein Schüler einem imaginierten Kollektiv und einer daraus folgenden Herrschaftsposition zugeordnet wird, sodass er dem als unterlegen markierten Eigenkollektiv bzw. der Welt gegenübergestellt wird. Wichtig herauszustellen ist, dass solche antisemitischen Stereotype und Weltbilder nicht nur unter Schüler*innen, sondern auch unter Lehrer*innen verbreitet sind. Eine Lehrkraft beruft sich bei der Aktivierung eines antisemitischen Stereotyps wiederum auf einen unterstellten allgemeinen Wissensbestand: »Ich denke auch an (lacht) tja viel Geld. Ne, man hat das Vorurteil, dass Juden wohlhabend sind.« Dabei meinen viele Lehrkräfte, antisemitische Vorurteile empirisch verifizieren zu können, wie etwa die folgende Aussage einer Lehrkraft in Bezug auf die ›eigentliche‹ Gel-

tung des Phantasmas ›jüdischen Reichtums und Macht‹ illustriert: »Wobei das halt auch was ist, was ja tatsächlich nicht ganz von der Hand zu weisen ist, ja, also irgendwie der XY zum Beispiel, der Geschäftsführer, die hantieren mit Millionen-Milliardenbeträgen, ist Jude.«

An solchen Bildern und Verschwörungstheorien[4] lässt sich verdeutlichen, dass Antisemitismus nicht nur als kognitiv oder durch Erfahrungen widerlegbares Vorurteil zu erklären ist, sondern vielmehr als Ressentiment bzw. irrationales Weltbild, das sich entgegen der Wirklichkeit immerzu seinen eigenen Gegenstand schafft und seine eigene Geltung bestätigt (Chernivsky 2017; Schwarz-Friesel & Reinharz 2012). Antisemitismus folgt Affekten eines diffusen Unterlegenheitsempfindens, das sich in Welt- und Wahnbildern gegen Erfahrungen und Fakten abdichtet und in der Wahrnehmung der Welt nur das bestätigt sieht, was es selbst projektiv in sie hineingelegt hat (Adorno & Horkheimer 2008, 196ff.). Salzborn und Kurth stellen in diesem Zusammenhang heraus (2019, 5): »Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, die in ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind.«

Das antisemitische Judenbild ist also widersprüchlich. Zum einen zielt es auf eine aus einer ›Andersartigkeit‹ abgeleiteten Unterlegenheit von Jüdinnen und Juden im Kontrast zur Gemeinschaft, zum anderen auf Allmachtzuschreibungen als gemeinschaftsgefährdende Feinde. Jüdinnen und Juden erscheinen dann zugleich als stark und schwach, aggressiv und als Opfer, reich und schmarotzend, herrschend und triebgesteuert oder geizig und verschwenderisch, dekadent und zu modern (zerstörerisch für die ›einheimische Volkstraditionen‹) und als religiös zurückgeblieben. Aber auch in Allmachtsphantasien untereinander konkretisieren sich widersprüchliche Ausgestaltungen, sodass antisemitische Feindbilder gleichermaßen Zuschreibungen von Nationalismus und Kosmopolitismus, Kapitalismus und Kommunismus oder Pazifismus und Bellizismus in sich vereinen. Alles als Übel Wahrgenommene und als Ekel Empfundene wird als ›jüdisch‹ ausgewiesen. So entsteht ein Antagonismus aus ›unterlegener Gemeinschaft‹ und dem Feindbild ›überlegener‹ Jüdinnen und Juden, der im manichäischen Muster als Kampf von ›Gut‹ gegen ›Böse‹ wahrgenommen und geführt wird (Haury 2002). Diese weltanschauliche Struktur bedarf in vielen Fällen keiner Explikation, sie manifestiert sich u.a. im unter Schüler*innen weitverbreiteten antisemitischen Schimpfwortgebrauch »Du Jude«. Das Beleidigungspotenzial folgt daraus, als Jude bezeichnet zu werden, wobei diese Kategorisierung im Schimpfwortgebrauch einer Stereotypisierung gleichkommt. Das Wort »Jude« wird synonym zu Verrat,

4 Verschwörungstheorien werden von vielen Lehrkräften sowohl in ihrer Verbreitung und Popularität in der Schülerschaft als auch im pädagogischen Umgang damit als großes Problem betrachtet (vgl. Bernstein u.a. 2018, 94ff.).

Herrschaft, Geiz, Egoismus, Opferstatus, Aggressorstatus, Verlogenheit, Listigkeit, Ungerechtigkeit, Hinterhältigkeit oder Unmenschlichkeit benutzt, in aller Kürze gleichzeitig für die Verkörperung des Bösen und des Begehrten verwendet. So werden im Schulalltag antisemitische Weltbilder kommuniziert, in denen ›Jüdisch-Sein‹ nicht entlang von Fremdheit, sondern entlang einer konstruierten kategorischen Andersartigkeit und Feindschaft ausgewiesen wird.

Antisemitismus ist als Weltbild auf eine eschatologische Dimension ausgerichtet. Das in der Existenz von Jüdinnen und Juden verkörperte Feindbild zielt auf ein Heilsversprechen der Vernichtung, wie es in der Ermordung von sechs Millionen europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland umzusetzen erstrebt wurde (Postone 1991; Horkheimer & Adorno 2008, 177ff.). Expertinnen einer Antidiskriminierungsstelle rekonstruieren die Erfahrung eines Lehrers, der im Unterricht eine Diskussion zum Thema Toleranz führte. In dieser Situation sagte eine muslimische Schülerin: »Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast«. Der Lehrer sei schockiert und perplex gewesen, sodass er nicht habe reagieren können.

Diese Dimension des Antisemitismus zeigt sich im Schulalltag vor allem an der Artikulation von antisemitischen Vernichtungsphantasien in Bezugnahme auf die Shoah von deutschen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, wie in den folgenden Beispielen ausgeführt. Der jüdischen Schülerin Diana wurde etwa von einem Mitschüler gesagt: »Dich hätte man mitvergasen sollen«. Solche Vernichtungsphantasien werden von Schüler*innen auch an jüdische Lehrer*innen adressiert, wie im Falle von Herrn R. (ein Schüler hat einem anderen Schüler gesagt, dass man den Rektor, Herrn R., vergessen hat, zu vergasen) oder Frau N. (ein Schüler sagte in der Pause über sie zu einem anderen Schüler: »Schade, dass die Nazis sie nicht ermordet haben«). Viele Jüdinnen und Juden berichten seit den 1950er Jahren von der ihnen entgegengebrachten Vernichtungsphantasie: »Man hat vergessen, dich zu vergasen« (Bernstein u.a. 2018, 219f.). Somit wird die Vernichtung von Jüdinnen und Juden in einem glorifizierenden Bezug auf die Shoah als unabgeschlossen betrachtet und implizit eingefordert – die Betroffenen seien nur vergessen worden. Ein solch offen artikulierter Antisemitismus in Bezugnahme auf den Nationalsozialismus und die Shoah, der sich in der Schülerschaft ganz wesentlich durch die an jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen gerichtete Verwendung des Hitlergrußes und öffentliche oder anonyme Hakenkreuzzeichnungen manifestiert, zeigt die Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland auf. Solche »Echos der Nazizeit« (Bernstein u.a. 2018, 199) stellen einen Problemschwerpunkt des Antisemitismus in Schulen dar.

2.2 Sekundärer und israelbezogener Antisemitismus

Die Schule ist ein Ort, an dem ein solch offener Antisemitismus sichtbar wird, obwohl er nach der Shoah einer Kommunikationslatenz unterliegt (Bergmann & Erb 1986). Das bedeutet, dass weder antisemitische Stereotype, Mythen oder Weltbilder noch Ressentiments gegen und Hass auf Jüdinnen und Juden verschwunden sind, jedoch ihre öffentliche Artikulation angesichts der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland sozial geächtet und weitestgehend tabuisiert ist. Daran schließt ein sekundärer Antisemitismus an, der sich als Schlussstrichmentalität, Erinnerungs- und Schuldabwehr ausdrückt (Chernivsky 2017). Ein Student erinnert sich an die empathielose und Erinnerung abwehrende Reaktion der Gruppe bei einer Besichtigung einer Gedenkstätte eines ehemaligen Konzentrationslagers während seiner Schulzeit: »Weder ich noch meine Mitschüler haben auch nur im Entferntesten verstanden, was sich an diesem Ort vor gar nicht allzu langer Zeit ereignete. Anstatt Anteilnahme und Trauer zu zeigen, hörten wir auf der Hin- und Rückfahrt fröhlich Musik, rauchten heimlich auf dem KZ-Gelände und wurden während der Führung mehrfach von unserem Lehrer gebeten, das Lachen und Sprechen einzustellen.«

Jüdinnen und Juden werden zum Objekt schuld- und schambesetzter Erinnerungen, das als Hindernis einer emotional erwünschten »unbeschadeten Identität« (Chernivsky 2017, 274) im Hinblick auf Familie oder Nation wahrgenommen wird. So richtet sich ein Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden, weil sie zu Opfern des Vernichtungsantisemitismus gemacht wurden. Dabei zeichnet sich häufig ein Anschluss an den tradierten Antisemitismus ab. Den Überlebenden und den Nachkommen der Opfer der Shoah wird entlang des Stereotyps des ›listigen Verschwörers‹ ein instrumenteller Bezug auf die Shoah als politische Machterweiterung, finanzielle Bevorteilung und Unterdrückung eines deutschen Nationalstolzes oder familiärer Bindungsbestrebungen zugeschrieben. Dies geschieht im Muster eines inszenierten Tabubruchs: Das Bekenntnis zu normalisierten und weitverbreiteten Phänomenen, wie zum deutschen Nationalismus, richtet sich an einem imaginierten Tabu aus (Bernstein u.a. 2018, 224f.). Oftmals folgen im Kontext nationaler und familiärer Identifikationswünsche Schlussstrichforderungen in Bezug auf die Erinnerung an die Shoah und das Gedenken an ihre Opfer. Wie in einer Diskussion eine Studentin angemerkt hat: »Endlich mal stolz die Flagge aufs Gesicht malen zu dürfen, ohne diese Schmodder der Vergangenheit«. Die Opfer der Shoah, all die nicht geborenen Nachkommen ermordeter Jüdinnen und Juden, werden dabei implizit als schmieriger Dreck der Vergangenheit beschrieben, den man als überflüssig und störend schnell wegwischen möchte (anstatt sich dem zu stellen).

Die nichtjüdische Lehrerin Frau K. ist z.B. der Ansicht, dass die von ihr als »Thema« bagatellisierte Erinnerung an die Shoah »irgendwann wirklich kompakt und abgeschlossen« werden sollte, was sie als Bedingung dafür benennt, ohne »gleich

in so eine Ecke gezogen« zu werden, sagen zu können: »Wir sind stolz, Deutsche zu sein.« Die nichtjüdische Lehrerin Frau L. spricht von einer gelungenen Aufarbeitung der Geschichte Deutschlands. Sie berichtet, dass sie aus einer Täterfamilie stamme und befindet, »man darf die Täter nicht alle verteufeln«. Das Entlastungsbedürfnis geht mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher, die Frau L. darin zum Ausdruck bringt, den Begriff »Überlebende« explizit auf »alle […] Kriegsüberlebende[n]« zu beziehen, wohingegen sie Shoahüberlebende anspricht, »die heute nicht mehr hassen« und »Täter […] wie Menschen behandeln«. Dergestalt erklärt sie in der Konstruktion einer Opfergruppe der »Kriegsüberlebenden« Täter zu Opfern, Opfer hingegen in der Konstruktion eines Zerrbildes ›rachsüchtiger‹ Shoahüberlebender zu Tätern.

Häufig werden solche Täter-Opfer-Umkehrungen, im Anspruch, Kritik zu üben, auf Israel als jüdischen Staat bezogen.[5] Iras Deutschlehrer habe jede Tirade gegen Israel mit den Worten »wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung« eingeleitet. Sehr häufig wird Israel mit dem nationalsozialistischen Deutschland gleichgesetzt (Bernstein u.a. 2018, 133ff.). Der jüdische Schüler Liran wurde in seiner Schulzeit nach der Thematisierung der Befreiung von Auschwitz im Unterricht von einem befreundeten Mitschüler aufgefordert, die »ganz Sache […] jetzt mal zu vergessen«. In der Folge legte dieser Mitschüler Liran einen Zeitungsartikel mit einem Bild eines israelischen Soldaten und eines Palästinensers vor und sagte in Bezug auf die Shoah: »Das ist ja im Endeffekt genau dasselbe, was ihr mit den Palästinensern macht so.« Frau K., nichtjüdische Lehrerin, spricht vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts von einem »Teufelskreis« und erklärt Jüdinnen und Juden in Bezugnahme auf Israel kollektiv zu Tätern: »Das ist schade, dass gerade Menschen, die so etwas erlebt haben, nun selbst so etwas machen bzw. weitertreiben.« Darin drückt sich eine Dämonisierung aus, die auf die Delegitimierung der Existenz Israels zielt.

Neben solchen Dämonisierungen, die oftmals als ›Kritik‹ an vermeintlichen Missständen oder Verbrechen im Namen des Menschenrechts ausgesprochen werden, und den daraus resultierenden Delegitimierungen gilt die Bewertung Israels entlang doppelter Standards im Vergleich zu anderen Staaten als Kriterium des israelbezogenen Antisemitismus (Sacks 2016; Sharansky 2004). Dabei werden tradierte antisemitische Sinnfiguren auf eine andere Referenz, etwa Israel, Israelis oder Zionisten, übertragen (Salzborn 2013; Schwarz-Friesel & Reinharz 2012). Viele Betroffene berichten von der Aussage »Kindermörder Israel« unter Schüler*innen, die an die antijudaistischen Ritualmordlegenden anschließt (Bernstein u.a. 2018,

5 Der Anspruch, Kritik zu üben, wird dabei nicht eingelöst. Vielmehr bildet sich damit israelbezogener Antisemitismus ab, der sich über den Begriff ›Kritik‹ zu legitimieren bestrebt und Stereotype sagbar macht, deren Artikulation in direkter Bezugnahme auf Jüdinnen und Juden sozial geächtet sind.

31f.). Eine nichtjüdische Lehrerin berichtet, dass ein Schüler im Unterricht »Israel verrecke« sagte, womit er die nationalsozialistische Parole »Juda verrecke« in zeitgemäßer Form ausdrückt, was sie als Störung ansah, aber nicht als Anlass, zu intervenieren. Sie forderte den Schüler auf, das »wegzustecken«, da sie andernfalls ihren Unterricht nicht fortsetzen könnte. Auch über den Umweg einer vermeintlichen ›Kritik‹ bilden sich implizite Anschlüsse an tradierte antijüdische Bilder, Ressentiments und Mythen des Antisemitismus ab. Das gilt etwa für ›Israelkritik‹, die insbesondere unter Lehrkräften verbreitet und akzeptiert ist, darüber hinaus von ihnen in den Unterricht getragen wird (Bernstein u.a. 2018, 129).

Ira erzählt, dass ihre Lehrer*innen jede Möglichkeit genutzt haben, sich über Israel auszulassen. Dabei hätten sie sozial geächteten Antisemitismus zu umgehen versucht, aber dieselben antisemitischen Stereotype verwendet, z.B., dass Israel auf einen am Boden liegenden einschlägt – also, dass Juden rachsüchtig seien. Daran wird deutlich, dass antisemitische Feindbilder auf Israel oder Israelis bezogen und dabei alle Jüdinnen und Juden dämonisiert werden. Durch eine solche Codierung wird Antisemitismus wieder sagbar gemacht, da er als ›legitime Kritik‹ gerahmt häufig auf Akzeptanz stößt.

Überdies werden Jüdinnen und Juden im israelbezogenen Antisemitismus ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit als Repräsentant*innen Israels ausgewiesen, häufig abgewertet und angegriffen (Bernstein u.a. 2018, 122ff.). Der jüdische Lehrer Herr E. berichtet von einem Anruf einer Mutter eines Schülers, die ihm erzählte, ihr Sohn habe ein Problem mit seinem Urlaub in Israel, weil der Imam erzählt habe, Israel sei »ein Kindermörder«. Esthers Tochter wurde von einem Mitschüler wie folgt angegriffen: »Du bist nicht aus Deutschland, du siehst so aus, dass du aus Israel kommst und ich hasse Israel.« Zu Firas Sohn wurde in der zweiten Klasse gesagt: »Israeliten sind Schlangen«.

3 Divergierende Problemwahrnehmungen

Im Vergleich der Schilderungen jüdischer Akteure zum Thema Antisemitismus in Schulen, zu denen der nichtjüdischen Lehrkräfte, entsteht der Eindruck, dass man über zwei unterschiedliche Orte spricht. Während jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen Antisemitismus aufgrund ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Erscheinungsformen und antisemitischen Angriffen deutlich als Problem wahrnehmen, fehlt vielen Lehrer*innen das Verständnis des Phänomens sowie die Zugänge zur Behandlung, obwohl sie aus ihrer Perspektive eine Deutungshoheit darüber reklamieren, was antisemitisch ist. Der Fokus auf Antisemitismus ist aus der Perspektive von Lehrer*innen häufig verzerrt, er richtet sich oftmals ausschließlich auf den Nationalsozialismus und entkontextualisiert somit die historischen Formen des Antisemitismus sowohl vor als auch nach der Shoah.

Den Lehrkräften fehlt das Wissen über die Kontinuität des Antisemitismus, seine zahlreichen, offenen wie auch unterschwelligen Erscheinungsformen und die pädagogischen Instrumente, das komplexe Thema gegenstandsgerecht im heterogenen Klassenraum zu behandeln. (Salzborn & Kurth 2019, 7). Darüber hinaus sind auch unter Lehrkräften antisemitische Stereotype und Weltbilder verbreitet, viele zeigen Abwehr- und Distanzierungsreaktionen (Bernstein u.a. 2018, 81ff.).

3.1 Antisemitismus als Phänomen

So setzen viele Lehrkräfte Antisemitismus in ihrem Verständnis des Phänomens mit der rassistischen Variante seiner Erscheinung gleich, wie etwa die folgende Aussage einer Lehrkraft illustriert: »Ich finde dadurch, dass man die Juden als eine Gruppierung, als eine Rasse darstellt, ist es für mich ein Teil des Rassismus. Für mich ist der Antisemitismus ein Teil des Rassismus«. Viele nichtjüdische Lehrer*innen setzen Antisemitismus mit Rassismus gleich und verkennen damit, dass es sich in Bezug auf die historische Entwicklung, den Weltentwurf, die Differenzkonstruktionen und die Begründung eines Herrschaftsanspruchs um Phänomene eigener Art handelt (Bernstein u.a. 2018, 171). Eine Lehrkraft sagt, Antisemitismus und Rassismus seien »exakt das Gleiche«. Weitere Lehrkräfte befinden: »Rassismus ist ja Hass gegen alles Andere [...] Antisemitismus fällt dort mit rein.« oder »Antisemitismus ist Chauvinismus, Rassismus gegen die jüdische Gesellschaft«. Dabei wird die soziale Kategorie ›Rasse‹ mitunter reifiziert, wie das Beispiel eines Lehrers veranschaulicht, der in Bezug auf den Antisemitismus eines palästinensischen Schülers sagt: »Bei mir in der Klasse gibt es keine Rassenkonflikte.«

Obwohl der Antisemitismus, wie anhand der vorigen Fallbeispiele aus dem Schulalltag dargestellt, auch heutzutage auf rassistischen Differenzkonstruktionen basiert, ist diese Form seiner Erscheinung doch hinter dominante, zeitgemäße Artikulationsformen getreten (Sacks 2016). Als Konsequenz einer solchen Gleichsetzung erscheint Antisemitismus dann als Phänomen der Vergangenheit oder Problem Weniger, der gegenwärtige Antisemitismus hingegen wird nicht als Problem erkannt (Bernstein u.a. 2018, 171ff.).

Viele Lehrer*innen verstehen Antisemitismus als Menschen- bzw. Fremdenfeindlichkeit oder ganz allgemein als noch eine Form der Diskriminierung einer Minderheit, sodass von der spezifisch antisemitischen Differenzkonstruktion, z.B. der Zuschreibung von Omnipotenz, List oder Geldaffinität, auf eine verallgemeinerbare Diskriminierung jeglicher Minderheiten- oder Fremdgruppe durch eine mehrheitsförmige Eigengruppe geschlossen wird (Bernstein u.a. 2018, 182ff.). Exemplarisch für die Aussagen vieler Lehrkräfte in der Studie sieht eine Lehrkraft keine empirischen oder sinnlogischen Unterschiede zwischen Diskriminierungsformen: »Diskriminierung ist Diskriminierung und ich finde, da sollte kein Unterschied gemacht werden.« Eine andere Lehrkraft setzt Antisemitismus im Ver-

gleich zu Homophobie ins Verhältnis der Diskriminierung einer Minderheit durch die Mehrheit und formuliert dies als allgemeinen Slogan, der professionelle Handlungen speziell gegen Antisemitismus verunmöglicht: »Unterm Strich kommen die alle in den Pott ›anders‹«.

Damit wird ein Intergruppenverhältnis aus Mehrheit und Minderheit vorausgesetzt, in welchem Jüdinnen und Juden als ›Andere‹ oder ›Fremde‹ in der Minderheitsposition abgewertet werden. Wenngleich Jüdinnen und Juden einer Abwertung durch Fremdheitskonstruktionen im Dominanzverhältnis aus Mehrheit und Minderheit ausgesetzt sind, basiert der Phänomenbereich antisemitischer Differenzkonstruktionen aber wesentlich auf einem Feindbild, das eben nicht ins gesellschaftliche Dominanzverhältnis aus Eigen- und Fremdgruppe überführt wird. Jüdinnen und Juden nehmen zwar eine Minderheitsposition im gesellschaftlichen Dominanzverhältnis ein, doch werden sie mit antisemitischen Feindbildern wesentlich nicht als eine von vielen Minderheiten abgewertet, sondern dem intergruppalen Ordnungsentwurf entgegengestellt. In diesem Ordnungsentwurf wird das Verhältnis von Eigen- zur Fremdgruppe, oder von Mehrheit zur Minderheit, in dem Sinne hierarchisiert, dass sich eine Eigengruppe über die Abwertung einer vermeintlich unterlegenen Fremdgruppe aufwertet (Zick, Küpper & Hövermann 2011). Die Position des ›Anderen‹ gehört also zum intergruppalen Dominanzverhältnis. Antisemitische Judenbilder werden aber dergestalt konstruiert, dass Jüdinnen und Juden als »Dritte« (Holz 2001, 543) außerhalb dieses intergruppalen Ordnungsentwurfs gesetzt werden und diesen gefährdeten – z.B. als ›Heimatlose‹, ›Kosmopoliten‹, ›Weltverschwörer‹, ›omnipotente Herrscher‹, ›landraubende Imperialisten‹ oder ›raffende Banker‹.[6]

Basierend auf der Wahrnehmung als verallgemeinerbare Diskriminierung im gesellschaftlichen Dominanzverhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit wird der Begriff Antisemitismus häufig auf andere Gruppen bzw. deren Angehörige als vermeintlich Betroffene erweitert (Bernstein u.a. 2018, 182ff.). So etwa in der Einengung des Phänomenbereichs Antisemitismus im Verständnis als Diskriminierung der Angehörigen einer Religionsgruppe und Ausweitung auf andere Religionsgruppen durch eine Lehrkraft: »Antisemitismus ist für mich eine Diskriminierung von Andersgläubigen ganz grob gefasst. Ich würde es sogar weiter fassen wollen und nicht spezialisieren.«

6 Im Rassismus beispielsweise wird das Intergruppenverhältnis und dessen Hierarchie biologisiert, das Ordnungsgefüge zwischen ›über- und unterlegenen Rassen‹ erscheint als Naturverhältnis. Jüdinnen und Juden werden dem antisemitischen Feindbild nach nicht als ›Rasse‹ in dieses Naturverhältnis einbezogen, sondern als »Gegenrasse« (Adorno & Horkheimer 2008, 151) und Gefährdung des Prinzips rassifizierter Differenz und Ordnung dämonisiert (vgl. Bernstein u.a. 2018, 171ff.).

Im Fokus auf Diskriminierung von Jüdinnen und Juden als ›religiöse Andere‹ verzerrt sich die Wahrnehmung des Antisemitismus in der Ausblendung anderer Erscheinungsformen, der spezifisch weltanschaulichen Struktur und seiner affektiven Verankerung als Ressentiment. Eine solche Fehlwahrnehmung hat in der Diskriminierung jüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen aber eine empirische Referenz, d.h., dass Antisemitismus nicht über diesen Kontext seiner Erscheinung definiert werden kann, sich aber in der Schule trotzdem in Sinnbezügen auf das Judentum und Angriffen aufgrund sichtbarer religiöser Symbole manifestiert. Diese Fehlwahrnehmung führt letztlich zu einer Auflösung des Phänomenbereichs, wenn das »Weiterfassen« auf die Diskriminierung anderer Religionsgruppen bezogen wird.

3.2 Antisemitische Diskriminierung in ihren Handlungsformen

Die Betroffenen berichten von vielen Handlungsformen antisemitischer Diskriminierung. Diese reichen von diffuser Ablehnung hin zu regelmäßiger Beleidigung oder Gewalt.[7] Sie gehen in unterschiedlicher Form sowohl von Lehrer*innen als auch Schüler*innen aus (Bernstein u.a. 2018, 45ff.). Während Lehrer*innen Ablehnung in der Regel nicht explizieren und Antisemitismus häufig in sekundären oder israelbezogenen Erscheinungsformen indirekt ausdrücken, handeln Schüler*innen offener und häufig aggressiv. Antisemitische Anfeindungen, Witze, Bloßstellungen, Verächtlichmachung, das stetige Drangsalieren und Bedrohen, selbst Gewalt gegen jüdische Schüler*innen werden aber von Lehrer*innen häufig als personeller Konflikt, d.h. nicht als Antisemitismus, wahrgenommen. So geht eine Relativierung von Täterschaft und Verantwortung einerseits und dem Phänomen Antisemitismus andererseits mit einer Schuldzuweisung an die Betroffenen einher. Die Schuldzuweisung an Betroffene, für Angriffe verantwortlich zu sein oder sie provoziert zu haben, folgt der im antisemitischen Weltbild angelegten Rationalisierung der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden. In vielen Fällen antisemitischer Angriffe werden pädagogische und disziplinarische Interventionen sowie eine schulinterne Thematisierung vermieden, denn diese notwendigen Schritte werden als Problem- bzw. Schuldeingeständnis gedeutet. Aus der normativen Ächtung des Antisemitismus wird von Lehrer*innen häufig die falsche Schlussfolgerung gezogen, dass es keinen Antisemitismus geben könne, wohingegen seine offenen Ausdrucksformen als ›Provokation‹, ›Spaß‹ oder ›Nicht-Ernst-Meinen‹ über eine Zuschreibung von Motiven bagatellisiert und die Formen seines zeitgemäßen Ausdrucks häufig nicht erkannt werden (Bernstein u.a. 2018, 82ff.). In der Folge erscheinen die Betroffenen als Problem, nicht aber die Angreifer oder Antisemitismus im Allgemeinen. Als Resultat solcher Bagatellisierungen verlassen viele

7 Detaillierte Fallrekonstruktionen finden sich bei Bernstein u.a. 2018, 61ff.

Betroffene die Schule, während die Täter*innen in der Regel auf der Schule bleiben (Bernstein u.a. 2018, 76ff.).

Viele Lehrer*innen bagatellisieren antisemitische Handlungen, indem sie ihnen aus einer Machtposition heraus die antisemitische Geltung absprechen. So etwa im Fall des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs von »Du Jude«, der auf deutschen Schulhöfen weitverbreitet und 74 Jahre nach der Shoah normalisiert ist. Einerseits sprechen viele Lehrer*innen verbalen Angriffen den Handlungscharakter ab, indem sie auf Grundlage einer falschen Dichotomie aus Sprache und Handeln Sprechakte nicht wahrnehmen. Andererseits klammern viele Lehrer*innen den antisemitischen Gehalt einer Handlung über die Annahme ein, es seien keine Jüdinnen und Juden anwesend. Die Artikulation von Antisemitismus ist mitnichten an die Präsenz von Jüdinnen und Juden gebunden, vielmehr wird er gleichermaßen und teils enthemmter unter Nichtjuden kommuniziert. Insbesondere der antisemitische Schimpfwortgebrauch verdeutlicht dies, denn der Ausdruck »Du Jude« erhält sein Beleidigungspotenzial dadurch, dass ein Nichtjude als Jude bezeichnet wird, ohne dass es einer weiteren Explikation zur Beleidigung bedürfte. Darin drückt sich eine Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden aus, die durch die Bagatellisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs durch Lehrer*innen einem Rückkopplungseffekt unterliegt: Jüdinnen und Juden gehen aufgrund der Stigmatisierung nicht offen mit ihrer Identität um; Lehrer*innen entwerfen eine Situationsdefinition, in der Jüdinnen und Juden ausschlossen werden. Die tatsächliche oder vermeintliche Abwesenheit von Jüdinnen und Juden, die durch Ausschließung erzeugt wird, dient dann als Begründung dafür, dass der Schimpfwortgebrauch »Du Jude« nicht antisemitisch sei. So wird die antisemitische Stigmatisierung weitergehend normalisiert. Bei vielen Lehrer*innen ist eine Tendenz zu rekonstruieren, aus der Annahme, es gäbe an ihrer Schule oder in ihrer Klasse keine jüdischen Schüler*innen, abzuleiten, es gäbe keinen Antisemitismus (Bernstein u.a. 2018, 81ff.).

Antisemitische Handlungen von Schüler*innen richten sich auch gegen jüdische Lehrer*innen, obwohl sie durch ihre Position Autoritäts- und Bezugspersonen in der Institution Schule sind. Dies wird insbesondere an der enthemmten Verwendung nationalsozialistischer Symbole, dem Zeigen des Hitlergrußes oder Hakenkreuzzeichnungen deutlich. Solche antisemitischen Handlungen in Bezug auf den Nationalsozialismus sind unter Schüler*innen weitverbreitet, und nichtjüdische Lehrer*innen bagatellisieren den antisemitischen Gehalt solcher Handlungen häufig über die Zuschreibung von Unwissenheit, einer ›harmlosen‹ Intention, einer Provokationsabsicht, oder interpretieren sie als ›Spaß‹ oder ›Kinderstreich‹. In Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah, wie sie in Vernichtungsphantasien zum Ausdruck kommen, zeichnet sich eine deutliche Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland ab, der im Kontrast zu den Selbstbildern vieler

Schüler*innen und Lehrer*innen steht, die sich in Mustern der Erinnerungs- und Schulabwehr in Distanz zum Antisemitismus wähnen (Bernstein u.a. 2018, 199).

3.3 Die Akteurskonstellation

Die Wahrnehmung des Antisemitismus als Problem an Schulen ist zudem auf Akteurskonstellationen gerichtet. Viele Lehrer*innen etwa betrachten Antisemitismus trotz seiner Verbreitung unter Lehrkräften und allen soziokulturellen Gruppen der Schüler*innen als ausschließliches Problem ›der Anderen‹: beispielsweise des Elternhauses oder einer bestimmten Schüler*innengruppe. So machen manche Lehrer*innen den Bildungsstand oder die Intelligenz ihrer Schüler*innen zum Kriterium der Problemwahrnehmung, sie verlagern Antisemitismus etwa auf ›ungebildete‹ oder ›dumme‹ Schüler*innen oder ausschließlich auf die Schüler*innen aus arabischen Ländern. Manche Lehrer*innen nehmen Antisemitismus aufgrund der medialen Aufmerksamkeit lediglich an Berliner Schulen wahr, schließen Antisemitismus in ihrer Umgebung kategorisch aus. Manche Lehrer*innen fokussieren auch einen vermeintlichen Gegensatz der Verbreitung des Antisemitismus zwischen Stadt und Land, wobei die Verschiebung des Antisemitismus auf den Ort, an dem man sich nicht befindet, mit der Relativierung des Antisemitismus in der eigenen Umgebung einhergeht. Solche Abwehr- und Distanzierungstendenzen unter Lehrer*innen zeigen sich auch in der Definition ihrer Rollen als Pädagog*innen, wenn mache Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus mit der Begründung ausschließen, sie seien fachlich nicht zuständig. Viele Lehrkräfte konstatieren ein Kompetenzdefizit im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, sie seien dafür nicht ausgebildet. Allerdings betonen sie gleichzeitig, dass diese Kompetenz nicht als erstes an ihrer Schule dringend erforderlich sei. Andere Lehrkräfte wiederum sehen ein solches Defizit bei anderen Lehrer*innen, wobei sich wiederum das Muster abbildet, die eigene Bezugsgruppe zu entlasten, z.B. in der Wahrnehmung, es sei ein Problem der jüngeren oder dienstälteren Lehrer*innen (Bernstein u.a. 2018, 80f.).

Auch in der Wahrnehmung des Antisemitismus muslimischer Schüler*innen durch Lehrer*innen zeichnen sich Verschiebungs- und Bagatellisierungstendenzen ab, die sich sowohl auf die Wahrnehmung eines spezifisch islamischen Antisemitismus als auch auf antisemitische Handlungen muslimischer Schüler*innen beziehen. In der sehr häufig nicht explizit erkannten und benannten Erscheinungsform des islamischen Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden als gleichermaßen unterlegende Ungläubige und überlegene omnipotente Verschwörer und Besatzer zu Feinden und zur Bedrohung der religiösen Gemeinschaft erklärt (Bernstein u.a. 2018, 95). Eine solche quasinatürlich opponierende Gruppenordnung wird bei Anfeindungen und Angriffen auf, aber auch zur diffusen Distanzierung von jüdischen Schüler*innen aktiviert, wie Dvoras Erfahrungen aufzeigen.

Sie hatte sich mit einem muslimischen Mitschüler angefreundet, der sich allerdings von ihr distanzierte, als er erfuhr, dass sie Jüdin ist. Er sagte: »Eigentlich mögen sich Juden und Muslime nicht.« Ein Lehrer spricht einem solchen Antisemitismus implizit die Geltung ab, indem er ihn funktional als Kompensation der eigenen rassistischen Diskriminierung der Angehörigen von Minderheitengruppen rationalisiert.

Viele Betroffene berichten, dass Gewalt sehr häufig von muslimischen Schüler*innen ausgeht, besonders wenn jüdische Schüler*innen als Projektionsfläche für die Politik des Staates Israel bzw. jedes Mal mit der Eskalation des Nahostkonflikts zur Rechenschaft gezogen werden. Zwei Tendenzen wurden in der Forschung diesbezüglich erkannt. Einige Lehrer*innen erklären den Antisemitismus als importiertes Phänomen ausschließlich von muslimischen Schüler*innen. Andere Lehrer*innen bagatellisieren die verbalen Äußerungen und andere Taten antisemitisch eingestellter muslimischer Schüler*innen und problematisieren antisemitische Angriffe ausgehend von muslimischer Schüler*innen mitunter weder im Hinblick auf die spezifische Gruppenformation ihrer Entstehung noch als solche. Viele Lehrer*innen nehmen Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen wahr, haben aber Hemmungen, antisemitische Handlungen in dieser Gruppenformation explizit als Problem zu benennen, da sie darin einen Dominanzanspruch der Mehrheit gegen eine tatsächlich oder vermeintlich diskriminierte Minderheit sehen (Bernstein u.a. 2018, 95ff.).

Dieser Tendenz der Bagatellisierung des Antisemitismus einer Minderheitengruppe steht die Bagatellisierung des Antisemitismus in der Mehrheitsgruppe gegenüber. Viele Lehrer*innen verschieben Antisemitismus, entgegen der zuvor skizzierten Akteurs- und Gruppenkonstellation, auf eine Minderheitengruppe, z.B. Geflüchtete oder Muslime, und erstreben dadurch, sich im tatsächlichen oder vermeintlichen Kontrast zu dieser qua Mehrheitsgruppenzugehörigkeit zu entlasten. In der Folge werden antisemitische Handlungen aus der eigenen Gruppenformation heraus entproblematisiert. Zudem basiert der Fokus auf eine muslimische Minderheitengruppe zum Teil nicht auf einer empirischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, sondern folgt einer Pauschalisierung, die alle Muslime qua Gruppenzugehörigkeit im Kontrast zur vermeintlich entlasteten Mehrheitsformation abwertet, dabei auch rassistischen Differenzkonstruktionen folgt und für sich eine Diskriminierung darstellt (Bernstein u.a. 2018, 95ff.).

4 Antisemitismus und religiöse Diskriminierung

Die Kontinuität des Antisemitismus bedeutet eine Kontinuität antijudaistischer Weltbilder und Legenden. Diese drückt sich einerseits in der Persistenz antijudaistischer Bilder, Vorurteile oder Legenden, z.B. über ›gottes- oder Prophetenmord‹,

andererseits in der Verweltlichung dieser im modernen und israelbezogenen Antisemitismus aus.

So werden beispielsweise mittelalterliche Ritualmordlegenden über das Phantasma einer Entführung und Ermordung christlicher Kinder, das mit der Anschuldigung verbunden ist, mit ihrem Blut Mazza[8] zu backen, in zeitgemäße Legenden über Kindermord durch Israel oder über Organraub durch Jüdinnen und Juden oder Israelis überführt. Antijudaistische Weltbilder und Legenden sind in dieser doppelten Hinsicht ihrer Persistenz und sinnlogischen Transformation in nichtreligiöse Differenzkonstruktionen und antagonistische Gruppenkonstellationen unter Schüler*innen und Lehrer*innen präsent. Der jüdische Schüler André wurde im Alter von 14 Jahren nach einem Konflikt in seinem Freundeskreis über einen Verrat eine Weile lang »Judas« genannt, worin ein Sinnbezug auf ein antijudaistisches Weltbild zum Ausdruck kommt, in dem die Person des Judas als Verräter Jesu für ›die‹ Juden als ›gottesmörder‹ steht. Die jüdische Schülerin Ira wurde, als sie wegen einer Freistunde einmal am christlichen Religionsunterricht teilnahm, vor der Klasse von ihrem Lehrer gefragt: »Was gibt es im Christentum, dass ihr Juden immer noch nicht akzeptieren könnt?« Sie antwortete: »Dass ein Mensch G-tt sein kann.«[9] In dieser Situation wurde Ira mit einer antijudaistischen Sinnfigur als Repräsentantin des als falsch und hinter dem Christentum zurückgeblieben dargestellten Judentums angesprochen. Darüber hinaus schließt diese Frage im Sinnhorizont einer fehlenden Akzeptanz implizit an den Vorwurf einer fortgesetzten (»immer noch«) Verweigerung gegenüber dem christlichen Erlösungsversprechen an. Dabei wird die historische Dimension entkontextualisiert; in der Geschichte wurden Jüdinnen und Juden aufgrund der ihnen zugeschriebenen fehlenden Akzeptanz der Göttlichkeit Jesu Schmähungen des Judentums, Zwangstaufen, Verfolgung und Gewalt durch Christ*innen ausgesetzt.

Der jüdische Schüler Simon erzählt davon, dass sein Lehrer eine Forderung an die Schüler*innen seiner Klasse richtete: »In einer anderen Stunde hat er [der Lehrer, Anmerkung der Verfasser*innen] die Muslime, Juden und Christen gebeten, aufzustehen. Nachdem sie sich wieder gesetzt haben, sagte er, dass er eigentlich alle Religionen scheiße findet, aber an Christus glaubt er irgendwie schon.« Hier stellt der Lehrer über den Fokus auf verschiedene Religionsgruppen einen Bezug zu einer homogenisierten Gruppe religiöser Schüler*innen her, die sich durch das Erheben von ihren Plätzen vor der Klasse als Gruppenangehörige bekennen sollen. Daran schließt seine vulgäre Missachtung »aller Religionen« an, die sodann durch die diffuse Hervorhebung seines Glaubens an »Christus« relativiert und dadurch

8 Ungesäuertes Brot zu Pessach.

9 Die vermeidende Schreibweise »G-tt« verhindert aus jüdisch-religiöser Perspektive die missbräuchliche bzw. respektlose Nutzung des Namens.

exklusiv auf Juden und Muslime als Angehörige religiöser Minderheiten gerichtet wird. An diese Schmähung von Jüdinnen und Juden als religiöse Minderheit aus einer diffus zwischen Religionsfeindlichkeit und christlichem Glauben changierenden Perspektive schließt im Fortgang der Interaktion die Artikulation einer tradierten antijudaistischen Legende an. Der Lehrer sagte: »Die Juden haben auch Jesus ermordet«. Nachdem Simon den Einwand erhoben hatte, die katholische Kirche habe sich für den jahrhundertelang aufrechterhaltenen Vorwurf des Deizids entschuldigt, aktualisierte der Lehrer den Vorwurf diffus im Sinnmuster des israelbezogenen Antisemitismus: »Außerdem, was die Juden heute den Palästinenser antun, ist ja auch nicht besser.«

An diesem Fallbeispiel wird im Übergang der Ablehnung religiöser ›Anderer‹ hin zu tradierten antisemitischen Legenden ein wesentlicher Mechanismus antisemitischer Differenzkonstruktionen salient. Antisemitismus ›beginnt‹ nicht erst bei der Artikulation tradierter antisemitischer Stereotype, er folgt vielfach auch einer subtilen Othering-Praxis, d.h. der Praxis, Jüdinnen und Juden im Kontrast zur Eigengruppe und ihrem Normalitätsentwurf zu ›Anderen‹ zu erklären (Bernstein u.a. 2018, 4ff.).

Das ›Othering‹ von Jüdinnen und Juden folgt oftmals den Prämissen einer ethnisierten Differenz und ihrer Hierarchisierung im Intergruppenverhältnis. Dergestalt werden Jüdinnen und Juden als Fremde oder gar exotisches Faszinosum einer Gemeinschaft gegenübergestellt. So beschreiben Betroffene die Wahrnehmung ihrer Person als »Fremdkörper, der stört, aber ausgehalten werden muss« oder »so wie im Zoo zu sein«. Das führt zu teils absurden Erwartungen an Jüdinnen und Juden, in ihrem Handeln der attribuierten ›Andersartigkeit‹ zu entsprechen. Esther berichtet etwa von einem »pseudo-pädagogischen Frühstück«, bei dem ihr als Jüdin vorbehalten wurde, ein »jüdisches Frühstück« zu präsentieren. Eine über Ethnisierung und Exotisierung hergeleitete Position des ›Anderen‹ oder ›Fremden‹ kann auch in religiöse Differenzkonstruktionen übergehen, wie eine Interaktion eines Interviewpartners mit einem Unbekannten illustriert. Auf die Frage, woher er komme, antwortete der Interviewpartner: »Aus Israel«. Dies kommentierte der Unbekannte mit: »Habe ich mir schon gedacht. […] Dass Sie jüdische Wurzeln haben. Sie sehen so biblisch aus.« Die Gleichsetzung einer israelischen Herkunft mit einer diffus als biblisch umschriebenen jüdischen Äußerlichkeit dreht sich in Schulen häufig um, sodass jüdische Schüler*innen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit als Repräsentant*innen Israels angesprochen werden. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen entwerfen Repräsentationsrollen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs und beziehen diese auf Jüdinnen und Juden als dessen Expert*innen oder Stellvertreter*innen. So werden jüdische Schüler*innen etwa im Unterricht als Expert*innen Israels oder des Nahostkonflikts der Klasse gegenübergestellt und mit Erwartungen konfrontiert, etwas zu wissen, sich in bestimmter Weise pro oder contra und in Distanz zu vermeintlichen Missständen

oder in Abgrenzung zu antisemitischen Judenbildern zu positionieren. Dadurch werden ihnen Rollen als Stellvertreter*innen zugeschrieben, aufgrund derer viele Betroffene antisemitische Anfeindungen erleben (Bernstein u.a. 2018, 55ff.).

Jüdische Schüler*innen werden zudem im Kontext der Shoah als ›Andere‹ ausgewiesen. Dies basiert oftmals auf einer Historisierung jüdischer Präsenz in Deutschland, die in der Gegenwart zu Irritationen führt. Diana habe etwa während ihrer Schulzeit des Öfteren die folgende empathielose Verwunderung gehört: »Ich wusste gar nicht, dass es noch Juden gibt überhaupt.« Auch in diesem Bezug auf die Shoah werden jüdischen Schüler*innen Repräsentationsrollen als Expert*innen und Stellvertreter*innen zugeschrieben. Victoria erinnert sich daran, wie sie als neue Schülerin, die gerade aus der ehemaligen Sowjetunion immigrierte, bei der Thematisierung der Shoah im Unterricht vom Lehrer angesprochen wurde: »Victoria, sie ist unsere jüdische Mitschülerin, stehen Sie doch auf und erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war.« Sie wusste gar nicht, was die Shoah ist, denn in der Sowjetunion wurde sie komplett verschwiegen. Bei einer anschließenden Besichtigung eines ehemaligen Konzentrationslagers wurde sie von zwei Mitschülern in eine Gaskammer eingesperrt. Hier wird deutlich, wie die scheinbar harmlose Differenzmarkierung des Lehrers zur Grundlage eines antisemitischen Angriffs von Schülern wird.

Auch der Lehrer der jüdischen Schülerin Lina wandte sich an die Klasse, als die Verbrechen der Shoah besprochen wurden: »Traut Euch, steht auf, wer hier Jude ist!« An beiden Beispielen wird der empathielose Anspruch eines Bekenntnisses zu einem Opferstatus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft zum instrumentellen Zwecke der Wissensvermittlung für die Nachkommen der Täter*innen deutlich. Dabei drückt sich in der Zuweisung einer Stellvertreterrolle nicht nur eine verletzende Nutzbarmachung familiärer Leiderfahrung oder Traumatisierung, sondern ebenfalls eine konkrete Bedrohung aus. Denn jüdische Schüler*innen werden in der Rolle des Stellvertreters der Opfer der Shoah mit sekundär-antisemitischen Ressentiments und offener Aggression konfrontiert. Viele antisemitische Angriffe auf jüdische Schüler*innen begannen, nachdem diese im Politik-, Geschichts- oder Ethikunterricht erzählt hatten, dass sie jüdisch sind. Lauras vierzehnjähriger Sohn etwa erzählte im Ethikunterricht, dass er in die Synagoge gehe, woraufhin er von Mitschülern antisemitisch beleidigt, bedroht und physisch angegriffen wurde. Herr H. berichtet, dass einem Schüler ein Schild mit der Aufschrift »Ich bin Jude« über seinen Kopf gehängt wurde, nachdem dieser erzählt hatte, dass sein Vater Kippa trägt.

Auch im Kontext von Religion werden jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen ungeachtet ihrer religiösen Identität oder Praxis zu ›Anderen‹ im Kontrast zu nichtreligiösen oder christlichen Normalitätsentwürfen gemacht und entlang der Zuschreibung von Repräsentationsrollen zu Expert*innen oder Stellvertreter*innen erklärt. Die jüdische Sozialarbeiterin Simone schildert die Erfahrungen ei-

nes Schülers aus einer fünften Klasse beim Thema ›Religion‹ im Unterricht. Der Schüler hatte nie offen in der Klasse gesagt, dass er Jude ist, wurde aber beim Thema Judentum von der Lehrkraft angesprochen: »Aber du weißt doch darüber mehr Bescheid, du bist doch Jude und kannst uns was darüber erzählen.« Diese Zuschreibung einer Stellvertreter- und Expertenrolle vollzieht sich als ›Outing‹ jüdischer Identität vor der Klasse, die dem Schüler sehr unangenehm war, zumal die Lehrkraft auch noch ihre Erwartungen an die Stellvertreterrolle des ›Anderen‹ explizierte, indem sie fragte: »Warum trägst du eigentlich keine Kippa?« In einem folgenden Elterngespräch zeigte sich die Schulleitung uneinsichtig, sie verstand das Problem gar nicht. Eine solche fehlende Problemwahrnehmung folgt einem in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungspraxis natürlich erscheinenden Normalitätsentwurf, zu dem eine fremd markierte religiöse Differenz, aber nicht die Wahrnehmung antisemitischer Differenzkonstruktionen gehört. Das illustriert die Erfahrung der jüdischen Sozialpädagogin Frau J, die von einem Schüler aggressiv im weitverbreiteten antisemitischen Schimpfwortgebrauch mit »Du Jüdin! Du bist Jude« angefeindet wurde. Als sie sich an den Schulleiter wandte, entgegnete dieser nur: »Du bist doch Jüdin, was ist das Problem?«

Auch eine vermeintlich positive Hervorhebung jüdisch-religiöser Identität folgt der Logik antisemitischer Differenzkonstruktion und der Exklusion aus einem Normalitätsentwurf. Philosemitische Hervorhebungen bestätigen also die antisemitischen Differenzkonstruktionen, sie erfolgen oftmals aus einer reklamierten emotionalen Verbundenheit mit dem fremd konstruierten ›Anderen‹ und zielen häufig auf Ideale einer religiösen Toleranz ab (Bernstein u.a. 2018, 41ff.). Der jüdische Rektor Herr R. hat erlebt, wie er auf einer Weihnachtsfeier als Jude zum Bezugsobjekt des Kollegiums wurde, als man dort Chanukka-Musik spielte, sich im Kreis aufstellte, die Hände reichte und tanzte. Herr R. empfand dies als äußerst unangenehm. Frau S. moniert die solcher Praxis mitunter zugrundeliegende Leitidee einer quasinatürlichen Gemeinschaft »christlich-jüdischer Werte«, die sowohl der tatsächlichen religiösen Differenz als auch dem mehrheitsgesellschaftlichen Dominanzanspruch gegenüber dem Judentum entgegensteht. Letzterer werde, so Frau S., häufig nicht expliziert, komme aber ganz deutlich im mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf und seiner Zentrierung auf das Christentum zum Ausdruck. Frau S. verdeutlicht: »Wenn ich in ein Krankenhaus gehe, um mein Kind zu gebären, habe ich keine Lust, das unter einem Kreuz zu tun.« Aus einem solchen ›unsichtbaren‹ Dominanzanspruch heraus entsteht die Position des ›Anderen‹. Ihre kommunikative Konstruktion bedarf häufig keinerlei Explikation. Eine jüdische Mutter berichtet, dass die Deutschlehrerin ihres Kindes vor Weihnachten ein Kreuzworträtsel im Unterricht als Deutschübung verteilt hat, und eine der Frage war, den Sohn G´ttes zu nennen. Hier basiert die kommunikative Konstruktion eines Normalitätsentwurfs auf impliziten Prämissen der Geltung christlicher Religion.

Auf Grundlage solcher Praxis der Konstruktion des ›Anderen‹ werden Jüdinnen und Juden außerhalb eines Normalitätsentwurfs gesetzt, in dieser Position paternalistisch hervorgehoben, komisch beäugt, abgewertet oder angegriffen. Andersherum wird der mehrheitsgesellschaftliche Normalitätsentwurf gegen diese fremd markierten ›Anderen‹ geltend gemacht, sobald religiöse Identität oder Praxis sichtbar wird. Frau K. erklärt in diesem Zusammenhang, wie sich ihre Freund*innen und Kolleg*innen an ihrer Schule von ihr distanzierten, nachdem sie und ihre Familie religiöser lebten und offen mit ihrer jüdischen Identität umgingen: »Solange ich und mein Mann die ›netten Juden‹ waren, die alles mitgemacht haben war alles okay. Alle sollten gleich sein, doch sobald man nicht mehr gleich war, nicht mehr zu der Weihnachtsfeier, die Freitagsabends [Shabbat, Anmerkung der Verfasser*innen] war, ging, war es ein Problem.« Das »Problem« ergibt sich aus dem als Abweichung von einem im Normalitätsentwurf unsichtbar gemachten kulturellen oder (nicht)religiösen Geltungsanspruch. An die Betroffenen werden dann implizit oder explizit Erwartungen adressiert, ›normal‹ zu handeln oder zu sein.

Religiosität wird häufig zur entscheidenden Differenzmarkierung im Verhältnis von Mehrheit und Minderheit erhoben. Gleichheit wird über den gemeinsamen nichtreligiösen Erfahrungsraum, Wissensbestand und die Lebenswelt hergeleitet. Ein befragter Rabbiner spricht ein skeptisches, ablehnendes oder feindliches »schweigendes Wissen« (Oevermann 2001, 36) über Religion an, das religiöse Narrative als ungültig zu solchen in Kontrast setzt, deren Geltungsansprüche auf Idealen wie Modernität oder Rationalität basieren, selbst wenn aus divergierenden Narrativen gleiche Handlungen folgen:

> »Sehr viele in Deutschland sind gegen die Beschneidung. Ihr einziges Problem ist es, dass es religiös begründet wird. Würde man es medizinisch etc. begründen, dann wäre es kein Problem. […] Man hat Respekt, dass jemand vegan ist und man toleriert sein Verhalten. In Deutschland wird schnell gewertet, ob man gut oder schlecht findet, was die Juden machen. Sie denken, sie wissen es besser und haben das Bedürfnis zu bewerten. Obwohl es nicht in Ihrer Position ist.«

5 Institutionelle Diskriminierung

Der Geltungsanspruch eines mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurfs gegenüber Identitätsentwürfen und Praxisformen von Jüdinnen und Juden ist gleichermaßen Bedingung und Resultat sozialer Prozesse, die sich nicht nur als Interaktionen einzelner Menschen, sondern auch als Rahmung ebendieser durch gesellschaftliche Ordnungsgefüge und Organisationen darstellen (Gomolla & Radtke 2009). In der Institution Schule ergibt sich für jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen ein Spannungsverhältnis aus alltagsweltlichen Differenzkonstruktionen

zur Begründung der Position des ›Anderen‹ und der Erwartung, sich als Mitglieder der Institution an gleichen Maßstäben und mehrheitsgesellschaftlichen Judenbildern messen zu lassen. Durch die Stigmatisierung von Herkunft oder andere Formen des ›Othering‹ und antisemitische Differenzkonstruktionen sind Jüdinnen und Juden in Schulen nicht frei von Diskriminierung, durch die Erwartung, sich dem Normalitätsentwurf anzupassen, und durch drohende formelle oder informelle Sanktionen, sollte dies nicht der Fall sein, sind viele nicht frei, nach selbstbestimmten jüdischen Identitäts- und Praxisformen zu agieren. Dabei werden eben ›gleiche Maßstäbe‹ für eine Vergleichsmenge von Schüler*innen oder Lehrer*innen geltend gemacht, obwohl Jüdinnen und Juden als Minderheit in einem hierarchisierten Verhältnis zur Mehrheit stehen und überdies entlang tradierter antisemitischer Feindbilder zu Antagonisten der Gemeinschaft erklärt werden.

In der Schule ergibt sich eine institutionelle Diskriminierung jüdischer Schüler*innen u.a. dadurch, dass viele aus einer benachteiligenden Position des ›Migranten‹ oder ›ethnisch‹, ›kulturell‹ oder ›national Fremden‹ in der Gesellschaft heraus agieren – mehr als 90 Prozent der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden sind russischsprachig, und sie bzw. ihre Familien kommen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion (Ben-Rafael, Glöckner & Sternberg 2010, 50; Bernstein 2010).[10]

Im Hinblick auf das Judentum, religiöse Lebensentwürfe und Handlungspraxen erfahren jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen eine institutionelle Benachteiligung, da der Shabbat als arbeitsfreier Ruhetag und jüdische Feiertage keine ihrem Sinn angemessene Berücksichtigung erfahren. Oftmals wird an Jüdinnen und Juden die Erwartung vermittelt, dass sie Ruhe- und Feiertage als reguläre Schul- oder Arbeitstage behandeln und den ›normalen Maßstäben‹ des Alltags nachkommen sollen. Die Einhaltung jüdischer Ruhe- und Feiertage gilt nicht als selbstverständliches Recht, vielmehr als von der Mehrheit gewährtes Privileg, das in der mehrheitsgesellschaftlichen Wahrnehmung dadurch verstärkt wird, dass Jüdinnen und Juden auch von gesetzlichen christlichen Ruhe- und Feiertagen profitieren würden.[11]

---

10 Als wesentliche Ausdrucksformen institutioneller Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund benennen Gomolla und Radtke zudem eine Ungleichheit in Notengebung und Partizipation bei höherer Bildung oder auch, dass eine die Mehrheit repräsentierende Lehrerschaft Homogenität von einer heterogenen Schülerschaft normativ erwartet. Heterogenität und die ungleiche Ausstattung mit kulturellem, sozialem oder ökonomischem Kapital und der daraus resultierende Habitus wird als Abweichung gerahmt, entsprechend in Mustern kulturalisierender Zuschreibung problematisiert und als quasinatürliche, unüberwindbare Differenz zu fremden Kultur- und Herkunftsgruppen verabsolutiert (Gomolla & Radtke 2009).

11 Bei der Befragung zur Wahrnehmung des Antisemitismus durch Betroffene von der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte gaben im vergangenen Jahr 5 Prozent für den

Dieses gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnis wurde an der Schule der jüdischen Lehrerin Frau O. im Lehrerkollegium symbolisch reproduziert, als der Schulleiter, dem sie im Vertrauen mitgeteilt hatte, dass sie Jüdin ist, ohne ihr Einverständnis im Kollegium darüber abstimmen ließ, wie viele jüdische Feiertage ihr zugestanden werden. Aus dieser Exklusion resultierte die als Zugeständnis dargebotene Verpflichtung, sich einen Feiertag im Jahr auszusuchen, was erst nach einer außerschulischen Intervention zur ›Korrektur‹ führte, sich drei Feiertage im Jahr aussuchen zu ›dürfen‹. Eine nichtjüdische Lehrkraft äußerte in einem Interview ihr Unverständnis und Missfallen darüber, dass eine jüdische Schülerin aufgrund des Arbeitsverbots am Shabbat nicht an einer Klassenfahrt teilnahm. Sie wandte sich an die Eltern, um sie vor dem Hintergrund eines vermeintlich daraus resultierenden Schadens für ihr Kind in die Pflicht zu nehmen, an der Fahrt teilzunehmen: Sie baute als Drohkulisse eine antizipierte Diskriminierung in Form eines sozialen Ausschlusses auf, sollte sich die Familie nicht am mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf orientieren, und übte so Druck auf die Familie aus.

In der Position als religiöse Minderheitengruppe erfahren Jüdinnen und Juden oftmals eine Abwertung, die der Abwertung anderer religiöser Minderheitengruppen, insbesondere derer von Muslimen, gleicht (Zick u.a. 2017a, 50f.). So werden Jüdinnen und Juden häufig als Repräsentant*innen einer als fremd markierten homogenisierten Religionsgruppe wahrgenommen, die über Fremdbilder islamischer Religion konturiert ist. Dergestalt wird jüdisch-religiöse Praxis von Schüler*innen und Lehrer*innen über ein Fremdbild muslimisch-religiöser Praxis beurteilt und abgewertet. Die jüdische Lehrerin Frau U. wurde während ihres Referendariats, nachdem sie nach Absprache aufgrund eines jüdischen Feiertags bei der Arbeit gefehlt hatte, von einem Ausbilder gemaßregelt: »Was bedeutet das jetzt für das Schulsystem. Wir haben ja ganz viele neue Gäste hier und die haben auch ihre Feiertage und beten auch dreimal am Tag«. So weist er Muslimen, und im Vergleichsbezug Frau U., die Position eines ›Gastes‹ zu, dessen Praxis den mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf gefährde. Ein solches Dammbruchargument gegen jüdisch-religiöse Praxis im Horizont vermeintlich unkontrollierbarer, negativer Folgen durch muslimisch-religiöse Praxis wurde auch von einer Lehrerin vorgebracht, die einem jüdisch-religiösen Drittklässler untersagte, abgesehen vom Segensspruch beim Frühstück, eine Kippa in der Schule zu tragen: »Dann kommen auch die muslimischen Kinder fünfmal am Tag mit ihren Teppichen.«

Arbeitsplatz bzw. 10 Prozent für Schule und Universität an, keine Erlaubnis bekommen zu haben, sich für Ruhe- und Feiertage freizunehmen. 4 Prozent der Befragten im Arbeitsverhältnis und 6 Prozent in Schulen und Universitäten gaben an, eine Einschränkung des Rechts zur Ausübung ihrer religiösen Praxis erfahren zu haben (FRA 2018, 62).

6 Anstelle eines Fazits: Die Situationen der Betroffenen

Auf der Grundlage einer Definition des Phänomens Antisemitismus haben wir anhand von Fallbeispielen aufgezeigt, wie dieser als tradiertes kulturelles Ordnungsgefüge von Stereotypen, Legenden und Bildern in die Form einer Weltanschauung übergeht, einem Ressentiment folgt und verschiedene Erscheinungsformen annimmt (1 & 2). Dem Problem Antisemitismus in der Schule haben wir die Problemwahrnehmung von Lehrer*innen gegenübergestellt (3). Vor dem Hintergrund dieser Darstellung des Antisemitismus sowie den Entwürfen von Judenbildern und einer Gruppenordnung haben wir im Fokus auf Religion rekonstruiert, wie Antisemitismus aus alltagsweltlichen Differenzkonstruktion einer »Andersartigkeit« im Kontrast zu mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwürfen und aus dem darin begründeten Geltungsanspruch einer ›Normalität‹ gegen jüdische Identitätsentwürfe und Praxisformen folgt (4). Einen solchen Geltungsanspruch eines Normalitätsentwurfs und seine Folgen haben wir entlang institutioneller Diskriminierungen jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen skizziert (5). Dies alles bliebe unvollständig, wenn die daraus entstehenden Folgesituationen der Betroffenen nicht sichtbar werden.

Die Konfrontation mit antisemitischen Weltbildern, Legenden, dem Schimpfwortgebrauch und Anfeindungen verunmöglicht nicht nur eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht und Teilhabe am Schulleben, vielmehr wirkt sie verletzend und schafft darüber hinaus eine Bedrohungssituation. Denn viele jüdische Schüler*innen werden bei antisemitischen Anfeindungen allein gelassen, da Lehrer*innen das Problem nicht wahrnehmen oder bagatellisieren. Nach Angriffen verlassen oftmals die Betroffenen die Schule, zwei Befragte sind wegen Antisemitismuserfahrungen an ihrer Schule nach Israel emigriert. Ein offener Umgang mit jüdischen Identitäten bzw. ein positives Ausleben dieser wird angesichts des Antisemitismus an Schulen sehr häufig vermieden (Bernstein u.a. 2018, 49ff.).

Das bedeutet, dass viele Schüler*innen aus Angst vor Antisemitismus darauf verzichten, religiöse Symbole zu tragen, weil diese ihre jüdische Identität sichtbar machen. Firas Sohn etwa trägt weder in der Schule noch ›auf der Straße‹ eine Kippa, am Shabbat versteckt er sie unter einer Mütze. Denisa berichtet von den Sorgen und Ängste vieler jüdischer Eltern, dass ihre Kinder in Schulen Anfeindungen und Gewalt erfahren, die ihre jüdische Identität verunsichern könnten. Sie haben auch Angst, dass ihre Kinder dann nicht mehr jüdisch sein wollen, weil es uncool oder auch gefährlich ist. So entstehen auch unterschiedliche Konflikte innerhalb von Familien, bei denen den Eltern vorgeworfen wird, erst ins Land der Täter immigriert zu sein und dann zu erwarten, dass die Kinder hier trotz Anfeindungen offen mit ihrer jüdischen Identität umgehen. Solche Unsicherheiten, Konflikte und Sorgen bezüglich des Antisemitismus und der Zukunft von Jüdinnen und Juden in Deutschland erschweren den Alltag der Betroffenen. Diese Sorge

ist vor dem Hintergrund der Stigmatisierung jüdischer Identität, wie sie im antisemitischen Schimpfwortgebrauch »Du Jude« unter Schüler*innen weitverbreitet ist, zu betrachten. Dies verdeutlicht der jüdische Schüler Manuel: »Dadurch, dass allein das Wort ›Jude‹ so negativ behaftet ist, sage ich selbst nicht: ›Ich bin Jude‹, sondern ›Ich betrachte mich als jüdisch‹. [….] Vielleicht kann ich mich selbst dann irgendwann auch ›Jude‹ nennen, ohne dabei ein schlechtes Gefühl zu bekommen.« Die jüdische Schülerin Diana fasst es ähnlich: »Es ist schwer, immer mit diesem Hass um sich herum umzugehen«. Sie wolle ganz normal ein Teil der Gesellschaft sein und normal leben.

Literatur

Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. (17. Aufl. ungekürzte Ausgabe) Frankfurt a.M.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Ben-Rafael, Eliezer; Sternberg, Yitzhak & Glöckner, Olaf (2010): Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland. L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora. Online: https://www.zwst.org/de/service/literatur [letzter Zugriff: 29.09.18].

Bergmann, Werner & Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, 223-246.

Bernstein, Julia (2010): Food for Thought. Transnational contested identities and food practices of Russian-speaking Jewish migrants in Israel and Germany. Frankfurt a.M.

Bernstein, Julia; Diddens, Florian; Friedlender, Nathalie & Theiss, Ricarda (2018): »Mach mal keine Judenaktion«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt University of Applied Sciences. Online: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/New York, 269-280.

Chernivsky, Marina & Wiegemann, Romina (2017): Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen. Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben und Bildung 21 (11), 1-8.

Fein, Helen (1987): Dimensions of Antisemitism: Attitudes, Collective Accusations, and Actions. In: Dies. (Hg.): The persisting question. Sociological perspectives and social contexts of modern antisemitism. Berlin u.a., 67-85.

FRA (2018): Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. European Union Agency for Fundamental Rights. Online: https://fra.europa.eu/en/publication/2018/2nd-survey-discrimination-hate-crime-against-jews [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. (3. Aufl.) Wiesbaden.

Haury, Thomas (2002): Antisemitismus von links. Hamburg.

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.

Mendel, Meron & Messerschmidt, Astrid (2017): Einleitung. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a.M., 11-23.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 2 (1), 35-81.

Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: Kritik & Krise (4-5), 6-10.

Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe. Online: http://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/[letzter Zugriff: 29.10.2018].

Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28 (1), 5-15.

Salzborn, Samuel & Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Zentrum für Antisemitismusforschung. Online: https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf [letzter Zugriff: 28.02.2019].

Schwarz-Friesel, Monika & Reinharz, Jehudah (2012): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin.

Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization 16 (3-4), 5-8. Online: http://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm [letzter Zugriff: 30.10.2018].

Special Eurobarometer 484 (2019): Perceptions of antisemitism. Survey requested by the European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers and co-ordinated by the Directorate-General for Communication. Online: http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2220_90_4_484_ENG [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Staffa, Christian (2017): Antisemitismuskritik in Kirche und Theologie heute. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a.M., 171-186.

Zick, Andreas; Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin.

Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke & Bernstein, Julia (2017a): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf [letzter Zugriff: 29.10.2018].

Zick, Andreas; Jensen, Silke; Marth, Julia; Krause, Daniela & Döhring, Geraldine (2017b): Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Online://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Marz2017.pdf [letzter Zugriff: 28.02.2019].

»Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? Da muss man aufpassen. Ich will da gar keine Probleme kriegen!«
Antimuslimischer Rassismus im Lehrer*innenberuf

Karim Fereidooni

1 Einleitung

Mannigfaltige Erwartungen werden Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ vonseiten unterschiedlicher Personen und Institutionen entgegengebracht, ihre eigenen Perspektiven werden in den entsprechenden gesellschaftlichen Debatten allerdings kaum berücksichtigt. Auch sind wissenschaftliche Analysen zu Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschsprachigen Raum bislang eine Seltenheit. Vor diesem Hintergrund intendiert meine Studie zu »Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen«[1] (Fereidooni 2016a), subjektiv bedeutsame Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulwesen zu analysieren.

Dieser Beitrag widmet sich der folgenden Frage: Erfahren (angehende) Lehrer*innen muslimischen Glaubens bzw. Lehrkräfte, denen der muslimische Glaube zugeschrieben wird, antimuslimischen Rassismus in ihrer Ausbildung und/oder in ihrer Tätigkeit als ausgebildete Lehrkraft? Um dieser Frage nachgehen zu können, wird zunächst der Begriff des antimuslimischen Rassismus erläutert (2), bevor die Untersuchungsmethode dargestellt (3) sowie auf ausgewählte Befunde (4) eingegangen wird. Ferner werden Bewältigungsstrategien (5) sowie Dethematisierungsstrategien (6) der Untersuchungsteilnehmer*innen präsentiert, die dazu dienen, mit den erlebten Rassismuserfahrungen umgehen und diese bewältigen zu können. Zum Schluss wird dargestellt, welche Herausforderungen und Chancen sich

1 Teile dieses Aufsatzes sind bereits im Rahmen der folgenden Publikationen veröffentlicht worden: Fereidooni 2016a; 2017a und b.

im Umgang mit antimuslimischem Rassismus, insbesondere für die universitäre Lehrer*innenbildung, ergeben (7).

2 Antimuslimischer Rassismus

Rassismus ist eine spezielle Spielart von Diskriminierung, die sich auf die faktische oder zugeschriebene Herkunft von Menschen bezieht, die abgewertet wird. Essed (1992, 375) definiert Alltagsrassismus als »eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ›Rassen‹ oder ethnische Gruppen[2] angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden«.

Die Einteilung von Menschen in unterschiedliche Gruppen geschieht durch Rassifizierung. Wollrad (2005, 14) definiert Rassifizierung wie folgt:

> »Weiße[3] europäische Philosophen, Anthropologen und Ethnologen haben nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt, sondern die Ordnung wurde in Form einer Hierarchisierung gestaltet, deren Kern in der Selbstpositionierung der Erfinder an der Spitze der Hierarchie bestand.«

Diskriminierung hingegen ist viel umfassender. So können Menschen unter anderem diskriminiert werden aufgrund ihres Geschlechts (Sexismus), ihrer sexuellen Orientierung (Heteronormativität), ihrer körperlichen Versehrtheit (Handicapism), ihres Alters (Ageism), ihres finanziellen Status (Klassismus) oder aufgrund der Tatsache, dass sie scheinbar den Schönheitsvorstellungen der Gesellschaft nicht genügen (Bodyism).

---

2 Leiprecht (2001, 28) weist darauf hin, dass Ethnie als Sprachversteck für Rasse fungiert. Für Arndt (2011, 632) stellt das Wort »Ethnie«, welches in den 1960er Jahren von Wilhelm Emil Mühlmann in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, »nichts als ein neues Mäntelchen für […] rassistische Begriffsinhalte« dar, weil »die zentrale Grundidee, dass Menschen nach biologistischen (vermeintlich genetisch definierten) Kriterien (wie etwa Hautfarbe) zu unterscheiden und diese wiederum mental, religiös, kulturell etc. interpretierbar [seien, Anm. d. Verf.] […] lediglich auf einem terminologischen Umweg« (ebd., 632) transportiert wird.

3 Weiß »weist […] nicht auf eine (Haut)Farbe hin, sondern bezeichnet vielmehr die gesellschaftliche Position derer, die in einem ethnisch und rassistisch strukturierten Raum symbolisch und faktisch privilegierte Positionen einnehmen« (Melter & Mecheril 2010, 158).

Shooman (2014, 64f.) zufolge kann antimuslimischer Rassismus folgendermaßen definiert werden:

> »Aus einer dominanten gesellschaftlichen Position heraus werden sie [die Muslim*innen bzw. diejenigen, die als solche gelesen werden, K.F.] unabhängig von einem individuellen Glaubensbekenntnis als eine homogene und quasinatürliche Gruppe in binärer Anordnung zu weißen christlichen/atheistischen Deutschen bzw. Europäern konstruiert und mit kollektiven Zuschreibungen versehen; es wird ein Wissen über sie und ihr Wesen als Gruppe erzeugt, und sie gelten anhand verschiedener Merkmale als identifizierbar«.

Demnach werden »Muslime und Menschen, die als Muslime markiert werden, […] als homogene, essentialistische, dichotome Gruppe konstruiert, die im Verhältnis zur ebenfalls konstruierten Eigengruppe als weniger zivilisiert, weniger emanzipiert, weniger frei und weniger fortschrittlich konstruiert wird« (Attia 2014, o. S.).

Messerschmidt (2011, 51) weist darauf hin, dass sich die Ursachen der derzeitigen »Spaltungen in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft durch die öffentlich praktizierte Dichotomisierung von Muslimen und Nicht-Muslimen, bei der Muslime als potenziell bedrohlich repräsentiert werden« ergeben, indem »das ›Wir‹ […] als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt [wird], ›sie‹ hingegen seien vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich«. Dies entspricht »einer spezifisch oriental[ist]ischen Vorstellung einer ›islamischen Welt‹ als Gegenbild und Bedrohung der ›westlichen Welt‹, die seit Jahrhunderten überliefert wird und einen festen Bestandteil des (west)europäischen Selbstverständnisses darstellt« (Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2017, 509).

3 Untersuchungsmethode

Das Forschungsdesign dieser Untersuchung beinhaltete die folgenden vier Schritte: In einem ersten Schritt wurden zehn Pre-Interviews mit Referendar*innen und Lehrkräften geführt. Die Erkenntnisse aus den Pre-Interviews wurden verwendet, um im zweiten Schritt den Fragebogen zu entwickeln, der von 159 Referendar*innen und Lehrkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet ausgefüllt worden ist. Im dritten Schritt wurden zehn Personen aus dem Pool der 159 Personen ausgewählt, um mit diesen ein Interview zu führen. Für die Interviews wurden fünf Personen ausgewählt, die im Fragebogen angegeben haben, Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, und fünf Personen, die im Fragebogen angaben, diese nicht gemacht zu haben. Aufgrund dieser Vorgehensweise war ein Vergleich beider Personengruppen möglich. Die problemzentrierten Einzelinterviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

4 Ergebnisse

Die Mehrheit der untersuchten Lehrkräfte (60,4 Prozent) hat Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz erlebt. Die Ergebnisse der Studie weisen u.a. darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte, die muslimischen Glaubens sind bzw. denen der muslimische Glaube zugeschrieben wird, während ihrer Tätigkeit als Referendar*in oder Lehrer*in institutionell (aufgrund der bis 2015 gültigen »Kopftucherlasse«, die es Kopftuch tragenden Lehrerinnen in einigen Bundesländern verboten haben, in der Schule das Kopftuch zu tragen) und direkt (aufgrund des antimuslimischen Rassismus) rassistisch diskriminiert werden. Sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Teil der Studie gibt die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer*innen an, von ihren Kollege*innen und Vorgesetzten rassistisch diskriminiert worden zu sein, während die Schüler*innen und ihre Eltern eher nachrangig als rassistisch Diskriminierende benannt worden sind.

4.1 Quantitative Ergebnisse

Die Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer*innen (UT) (60,4 Prozent) hat Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen am Arbeitsplatz erlebt. Vier von zehn UT (45,2 Prozent bzw. 40,9 Prozent) wurden sowohl während der Tätigkeit als Referendar*in als auch als ausgebildete Lehrer*in bzw. alleinig in der Phase des Referendariats (rassistisch) diskriminiert, wohingegen nur jede*r siebte UT (14 Prozent) ausschließlich die Tätigkeit als fertig ausgebildete Lehrperson als diskriminierungs- und rassismusrelevante Phase angibt.

Sechs von zehn UT (65,5 Prozent) geben bezüglich der Personengruppe der (rassistisch) Diskriminierenden entweder alleinig ihre Kolleg*innen oder ihre Vorgesetzten bzw. eine Kombination beider Personengruppen an. Die Schüler*innen und deren Eltern werden von mehr als einem Viertel der UT (27,8 Prozent) als (rassistisch) diskriminierende Personengruppen ausgemacht.

Die quantitativen Ergebnisse belegen, dass Lehrkräfte muslimischen Glaubens im Vergleich zu (angehenden) Lehrer*innen aller anderen Religionen bzw. den konfessionslosen Lehrpersonen[4] rassistisch diskriminiert werden. Neben der Religionszugehörigkeit existiert ein religionenübergreifender Zusammenhang zwischen

4 Die folgenden Gruppen wurden gebildet: a) Islam: Beinhaltet die Angaben »Islam«, »Islamisch«, »Moslem«, »Muslim«, »Muslima« und »Alevitisch«; b) Christentum: Beinhaltet die Angaben: »Römisch-Katholisch«, »Evangelisch-Lutherisch«, »Freikirchlich«, »Griechisch-Orthodox«, »Russisch-Orthodox«, »Serbisch-Orthodox«, »Syrisch-Orthodox«, »Christentum« und »Christlich-Orthodox«; c) Sonstige Konfessionen: Beinhaltet die Angaben: »Buddhistisch«, »Jüdisch« und »Shivaismus«; d) Konfessionslos: Beinhaltet die Angaben: »Keine« und »Konfessionslos«.

den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Lehrer*innen und der Einhaltung religionsbezogener Genuss- und Kleidungsvorschriften sowie dem Gottesdienstbesuch, weil diejenigen Untersuchungsteilnehmer*innen, unabhängig ihrer Religion oder Konfession, die Lebensmittel religionskonform verspeisen, die religionsbezogenen Kleidungsvorschriften einhalten und den Gottesdienst ihrer jeweiligen Religion besuchen, vergleichsweise mehr rassistisch diskriminiert werden als Lehrkräfte, die dasselbe nicht tun.

Bei der differenzierten Auswertung dieses Sachverhalts fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen und der Einhaltung der religiösen Genuss- und Kleidungsvorschriften bei muslimischen Lehrkräften ausgeprägter ist als bei Lehrpersonen mit christlicher Konfession und bei konfessionslosen Lehrer*innen. Des Weiteren werden sämtliche acht Kopftuch tragende Lehrerinnen, die an dieser Studie teilgenommen haben, in ihrem Berufskontext rassistisch diskriminiert.

Es kann konstatiert werden, dass diejenigen Lehrer*innen, die sich der islamischen Konfession zurechnen, vergleichsweise stärker rassistisch diskriminiert werden, als Lehrkräfte mit christlichem Glauben, die vergleichsweise weniger rassistische Diskriminierungen erfahren. Lehrkräfte mit einer sonstigen Religionszugehörigkeit und konfessionslose Lehrer*innen erfahren durchschnittlich mehr rassistische Diskriminierungen als christliche Lehrpersonen.

4.2 Qualitative Ergebnisse

Nachfolgend wird exemplarisch ein Interviewausschnitt mit Mehdi Azar,[5] einem muslimischen Lehrer, wiedergegeben. Hierbei bezieht er sich auf seine Erfahrungen, die er im Rahmen seiner Lehrtätigkeit an einem Gymnasium in NRW gemacht hat. Im Anschluss daran werden die Aussagen des Interviewpartners rassismuskritisch analysiert.

> Ich erwähne das Thema Islam auch kaum, ne? (.) Nur, wenn es zu einer Unterrichtseinheit kommt im [Nennung des 2. Faches]. (.) Dann bin ich aber auch sehr objektiv. (.) Ja, dann werden nur die Fakten, halt auf den Tisch gebracht ne? (.) Es gibt Mekka, es gibt so und so viele Moslems und und so=so die 5 Säulen oder so. Ich halte das auf einer sehr klaren [haut mit der Hand auf den Tisch], und faktenorientierten (.) Linie, so wie es auch im Lehrbuch steht. Damit (.) mich auch keiner angreifen kann, so (.) »Ja, ich heiße Mehdi Azar (.) so dann können die Eltern kommen, und sagen: »Der erzählt die ganze Zeit über den Islam.« Hier dieses und jene, ja? (.) Da muss man aufpassen. Ja. Ich will da gar keine Probleme kriegen (Interview Mehdi Azar, IMA, Z. 667-674). […] Letztes Mal auch, so (.) ne ganz

5 Der Klarname des Interviewpartners wurde pseudonymisiert.

> lockere Stunde gehabt (.): »Herr Azar!« Ich so: »Ja?« »Sie heißen Mehdi«. Ich so: »Ja, so heiße ich.« (.) »Sie kommen von woher?« »Ich komme aus [Nennung des Geburtslandes] ursprünglich, meine Eltern.« »Ja, super. Dann erzählen sie mal. Was für ne, ja, Religion haben sie denn?« »Ich rede nicht sehr gerne. Aber ich bin Moslem.« »Ah, ja, Moslem.« Ja, dann habe ich denen halt sehr viel erzählt darüber. Oder überhaupt (.) das Heimatland, das fanden die super interessant. Ne? Dann habe ich denen viel erklärt und so und dann so: »Sind das alles Terroristen?« Hab ich gesagt: »Nein, die Religion ist überhaupt nicht so. Es gibt natürlich Verrückte überall.« (.) Das fanden die super spannend. Es sind so der Beitrag den (.) den wir geben können. Einfach ne? Die Deutschen haben manchmal keine Ahnung. Und die Schüler in der Welt da draußen, die haben überhaupt keinen Kontakt. Gerade hier [Nennung des Stadtteils]. Ne? Und die waren total fasziniert. Ne? Und dann so. Ne Schülerin so: »Was? Sie sind wirklich Moslem?« So richtig erschrocken, ne? So (.): »Ja, wie stellst du dir denn einen vor?« Ne? (.) »Ne, anders. (.) Sie sind doch voll nett.« Pfffff (.) [zuckt mit den Schultern]: »Klar, Moslems sind doch auch nett.« Also, dieses, dafür sind wir da. Das ist wichtig. Dass wir auch hier (.) den Leuten, die da wenig Kontakt zu haben zu zeigen, wie (.) normal wir sind. Ob lustig oder nett oder wie auch immer ne? (...) Auf jeden Fall (.) (Z. 808-824).

Herr Azar schildert, dass er in der Schule von sich aus »das Thema Islam (...) kaum« erwähnt. Er scheut sich davor, mit seinen Schüler*innen über den Islam zu sprechen. Falls ihm dies im Rahmen seines Unterrichts allerdings notwendig erscheint, weil es das Curriculum vorsieht, ist der Interviewpartner (IP) darauf bedacht, »sehr objektiv (...) nur Fakten« zu vermitteln. Statt zusätzlich sein eigenes religiöses Wissen für den Unterricht fruchtbar zu machen, weil sich der IP als gläubigen Muslim bezeichnet und die entsprechende religiöse Expertise besitzt, vermittelt er seinen mehrheitlich christlich sozialisierten Schüler*innen alleinig die Inhalte des Lehrbuchs. Darüber hinausgehende Informationen über den Islam vermittelt der Lehrer seinen Schüler*innen nicht und zwar, weil er befürchtet, »Probleme« zu erhalten. Die Vorsicht von Herrn Azar basiert nicht etwa darauf, dass er durch seine Zurückhaltung vermeiden möchte, den Schüler*innen falsches Wissen über den Islam beizubringen, sondern darauf, dass er befürchtet, aufgrund seiner Selbstidentifikation als Muslim Schwierigkeiten mit den »Eltern« seiner Schüler*innen zu erhalten. Vor dem Hintergrund der säkularen bzw. christlich-jüdisch-abendländischen Imagination der deutschen Schule durch die mehrheitlich atheistisch bzw. christlich sozialisierten Personen, die dort beschult werden bzw. die dort tätig sind, und des pauschalen Fundamentalismusverdachts gegenüber Muslim*innen, die ihren Glauben praktizieren bzw. jenen Personen, die für Muslim*innen gehal-

ten werden, ist Herr Azar vom »stereotype threat«[6] betroffen und möchte deshalb mit seinem Verhalten den rassismusrelevanten Stereotypen, die in der bundesdeutschen Gesellschaft virulent sind, entgegenwirken. Er ist sich dessen bewusst, dass die gängigen Stereotype Muslim*innen u.a. als nicht aufgeklärt, emotional und unbesonnen imaginieren; demgegenüber betont Herr Azar in dem Interview durch seinen zweimaligen Hinweis auf seine faktenbasierte Unterrichtsgestaltung seine eigene Rationalität. Dadurch versucht er, sich selbst von den gängigen Stereotypen über Muslim*innen abzugrenzen.

Dadurch, dass er sich selbst von diesen Stereotypen abzugrenzen versucht, ist er bestrebt, seine Schüler*innen in Bezug auf ihr antimuslimisches Wissen zu sensibilisieren. Er versteht sich als »change agent«[7] und nimmt sich deshalb sehr viel Zeit, um alle Fragen seiner Schüler*innen über den Islam zu beantworten.

In der Schilderung von Herrn Azar wird der begrenzte Spielraum deutlich, als Einzelperson gegen tradierte antimuslimische Diskurse der bundesdeutschen Gesellschaft vorzugehen, die sich selbst als ›weiß‹-atheistisch-christlich(-jüdisch) imaginiert und die Essentialisierung von Menschen betreibt, die sich selbst als Muslime betrachten bzw. als Muslime konstruiert werden. Dadurch, dass Herr Azar seine eigene Normalität betont bzw. betonen muss, um gegen die gesellschaftliche ›Besonderung‹ muslimischer Menschen bzw. gegen die schulische ›Besonderung‹ muslimischer Lehrer*innen bzw. Lehrer*innen, die für Muslim*innen gehalten werden, anzugehen, (re)produziert er ebenjene ›Besonderung‹, weil Personen, die als selbstverständlicher Teil der Norm gelten, ihre Normalität nicht betonen müssen.

5 Bewältigungsstrategien der befragten Lehrkräfte

Die untersuchten Lehrkräfte wenden folgende fünf Strategien an, um die erlittenen Rassismuserfahrungen zu bewältigen:

---

6 Knappik & Dirim (2012, 92) definieren »stereotype threat« folgendermaßen: »Die Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigene Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen«.

7 Georgi u.a. (2011, 27) definieren »change agents«, in Anlehnung an Smylie u.a. (1999) folgendermaßen: »Lehrerinnen und Lehrer als change agents zu begreifen ist Teil des nordamerikanischen professionstheoretischen Diskurses. Dabei werden Lehrende in dreifacher Hinsicht als change agents gesehen: (1) als change agents im Sinne der Begleitung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler; (2) als change agents im Sinne der Implementierung von Schulprogrammen, Curricula und Reformen und (3) als change agents, die sich den gesellschaftlichen Themen von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Desintegration annehmen«.

(1) ANPASSUNG: Diese Lehrkräfte halten sich in rassismusrelevanten Situationen aus Gründen des Selbstschutzes zurück und äußern ihre Meinungen bezüglich Rassismus(-erfahrungen) nicht (mehr) in der Schulöffentlichkeit.

(2) AUTHENTIZITÄT: Diese Lehrkräfte setzen sich für ihre eigenen Belange proaktiv ein und engagieren sich dafür, um als selbstverständlicher Teil des Kollegiums akzeptiert zu werden, ohne allerdings beispielsweise ihr Kopftuch abzulegen, obwohl das von den Kolleg*innen oder Vorgesetzten verlangt wird; oder sie thematisieren ihre eigenen Rassismuserfahrungen und/oder die Rassismuserfahrungen der Schüler*innen offen, obwohl ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten der Meinung sind, die Schule sei eine »Schule ohne Rassismus«[8].

(3) IDEALISMUS: Idealistische Lehrkräfte wirken als »change agents« (Träger*innen von Veränderung), welche die Institution Schule, insbesondere aber ihre Kolleg*innen und Vorgesetzten für rassistische Sachverhalte sensibilisieren möchten. Sie haben oftmals selbst als Schüler*innen Rassismus in der Schule erlebt und sind deshalb als Lehrkräfte sensibilisiert.

(4) DISTANZIERUNG: Lehrkräfte, welche Distanzierung als Bewältigungsstrategie wählen, wenden Humor bzw. Sarkasmus an, um mit rassismusrelevanten Sachverhalten umzugehen. Statt sich zu rechtfertigen, parodiert beispielsweise eine Lehrerin mithilfe ihres Humors die Unterstellung ihres Kollegen und überzeichnet somit seine Anschuldigungen, um ihm die Absurdität seiner Aussagen vor Augen zu führen. Mithilfe von Humor bzw. Sarkasmus distanziert sie sich von den rassismusrelevanten Vorstellungen ihres Kollegen und leistet darüber hinaus offensiven Widerstand gegenüber seinen rassistischen Zuschreibungen.

(5) RESIGNATION: Diese Lehrkräfte sind aufgrund ihrer massiven Rassismuserfahrungen nicht mehr in der Lage, in der Institution Schule tätig zu sein. Sie schützen sich mit der vorzeitigen Beendigung des Referendariats (ohne Zweites Staatsexamen) vor weiteren rassismusrelevanten Verletzungen.

6 Dethematisierungsstrategien der befragten Lehrer*innen

Die Interviews haben ergeben, dass sowohl Untersuchungsteilnehmer*innen, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext rassistisch diskriminiert zu werden, als auch Untersuchungsteilnehmer*innen, die im Fragebogen angegeben haben, im Berufskontext nicht rassistisch diskriminiert zu werden, sehr ähnliche Rassismuserfahrungen machen und dieselben Bewältigungsstrategien anwenden, um mit diesen Erfahrungen umgehen zu können. Vor dem Hintergrund dieser

8 Für eine rassismuskritische Analyse des Programms »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« siehe Stockhausen & Fereidooni 2017.

Befunde wurden die folgenden Strategien zur Dethematisierung der Rassismuserfahrungen herausgearbeitet: (1) Blame the victim (Täter-Opfer-Umkehr), (2) Verharmlosung, (3) Verleugnung, (4) Unsicherheit, (5) Eingeständnis.

Während drei der fünf Lehrkräfte auch nach den Interviews ihre Meinung nicht verändert haben und der Ansicht sind, im Berufskontext nicht rassistisch diskriminiert worden zu sein, obwohl sie in den Einzelinterviews zum Teil von mehreren ebensolchen Erfahrungen berichteten, war ein interviewter Lehrer danach unsicher, ob er nicht doch rassistische Diskriminierung erlebt hat. Ein weiterer Lehrer hat im Laufe des Interviews seine Meinung verändert und ist der Ansicht, Rassismuserfahrungen im beruflichen Kontext erlebt, aber vor dem Interview verdrängt zu haben.

Es kann konstatiert werden: Die drei Lehrkräfte, die der Meinung sind, keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, obwohl sie in den Interviews von ebensolchen Erfahrungen berichtet haben, wenden dieselben gesellschaftlichen Distanzierungsmuster an, die Messerschmidt (2011) in Bezug auf die Dethematisierung von Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft beschrieben hat. Sie haben also diese Distanzierungsmuster internalisiert, was nicht nur zur Dethematisierung von Rassismus im Allgemeinen führt, sondern auch zur Dethematisierung von Rassismuserfahrungen durch Personen, die selbst rassistisch diskriminiert worden sind:

(1) »Rassismusdiagnosen als Skandal: Das Benennen von rassistischen Praktiken und von Erfahrungen rassistischer Diskriminierung wird in der Öffentlichkeit immer wieder skandalisiert. Dadurch tritt nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick, sondern der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistische wird als skandalös diffamiert« (Messerschmidt 2011, 42). Der Interviewte Raphael Tresto[9] hat beispielsweise internalisiert, dass der Vorwurf der Diskriminierung in der BRD gravierend ist, vor allem vor dem Hintergrund, dass die im Berufsfeld Schule tätigen Personen aufgrund ihrer Verbeamtung bzw. ihrer Anstellung im öffentlichen Dienst eine besondere Verpflichtung und Loyalität gegenüber dem Grundgesetz besitzen (sollten), das unter anderem dem Rassismusschutz verpflichtet ist. Einen Kollegen der rassistischen Diskriminierung zu bezichtigen, hieße demnach, dessen (pädagogische) Haltung außerhalb des Grundgesetzes zu verorten. Die Skrupel, dies zu tun, sind dafür verantwortlich, den Rassismusvorwurf nicht zu äußern.

(2) »*Verlagerung des Rassismus in den (Rechts-)Extremismus:* Rassismus wird in der Öffentlichkeit bevorzugt als Praxis rechtsextremistischer Gruppierungen benannt, nicht aber als alltägliche Diskriminierungsform und als Weltbild, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist« (Messerschmidt 2011, 45). Hakan Yilmaz berät eine

9 Es werden nicht die Klarnamen der interviewten Lehrkräfte genannt.

Schülerin in Bezug auf ihre zukünftigen beruflichen Perspektiven, als sein Kollege der Schülerin zuruft: »Ach, möchtest du doch nicht Kameltreiber werden wie der Herr Yilmaz?« Herr Yilmaz kann diese Äußerung nicht einordnen und ist sehr irritiert. Seine Unsicherheit über die Rassismusrelevanz dieser Äußerung wird in seinen Fragen mit selbstreflexivem Charakter deutlich: »Wie ist das gemeint? Hat das irgendwie so einen (.) äh rechten Hintergedanken oder war das einfach ne Äußerung, was nicht reflektiert wurde (.) seitens des Kollegen?« Die Ursache seiner Unsicherheit im Hinblick auf die Einordnung der Aussage des Kollegen basiert darauf, dass Herr Yilmaz die gesellschaftlichen Distanzierungsmuster in Bezug auf die Thematisierung rassismusrelevanter Sachverhalte internalisiert hat. Dadurch sind sie in seiner Analyse wirkmächtig und führen dazu, dass er die Äußerung des Kollegen in den Rechtsextremismus einordnet und die Existenz rassismusrelevanten Wissens bei Personen ausschließt, die der »gesellschaftlichen Mitte« angehören bzw. sich selbst dort verorten.

(3) »*Kulturalisierung:* Durch kulturalistische Wahrnehmungsmuster wird Rassismus unsichtbar gemacht, während zugleich die rassistischen Identifizierungen beibehalten werden können, indem sie als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden« (Messerschmidt 2011, 49). Herr Tresto bewertet es als seinen persönlichen Vorteil, in einem bestimmten Staat geboren zu sein, weil die in der BRD lebenden Menschen dieses Land, seiner Meinung nach, positiv bewerten. Der Lehrer offenbart damit seine Internalisierung der Hierarchie der (zugeschriebenen) Herkünfte bzw. Kulturen und ist sich sicher, dass er von seinen Mitmenschen positiv bewertet wird, während andere Menschen aufgrund ihrer (zugeschriebenen) ›Herkunft‹ bzw. ›Kultur‹ von den Kolleg*innen negativ bewertet werden. Herr Tresto hat die Imagination der unterschiedlichen Wertigkeit (zugeschriebener) ›Herkünfte‹ verinnerlicht und weiß um die gesellschaftlichen Vor- und Nachteile von Personen, die (nicht) ›ver-andert‹ (zu Fremden gemacht) werden bzw. auf dem Kontinuum des Otherings von der *weißen* deutschen Mehrheitsbevölkerung als mehr oder weniger ›fremd‹ und ›anders‹ konstruiert werden.

(4) »*Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit*: Immer wieder wird der Versuch unternommen, den Nationalsozialismus als abgrenzbare Episode zu repräsentieren. […] Dabei liegt der Denkfehler […] darin, zu meinen, mit der Vergangenheit des Holocaust sei auch Rassismus Vergangenheit« (Messerschmidt 2011, 52).

Herr Tresto verweist zu Beginn seiner Schilderung auf das Merkmal der Subtilität in Bezug auf die schulspezifische rassistische Diskriminierung. Direkte rassistische Diskriminierungen von Lehrkräften im schulischen Kontext stellen für den Lehrer eher die Ausnahme dar. Die subtile und klandestine Form der rassistischen Diskriminierung ist für ihn dafür verantwortlich, dass sich die Beweisführung für die Betroffenen schwierig bis unmöglich gestaltet. Er äußert aufgrund der mangelnden Nachweisbarkeit von Rassismus die Sorge, paranoid zu werden,

weil theoretisch jede Kommunikationssituation mit einer anderen Person Rassismusrelevanz beinhalten könnte.

Das Distanzierungsmuster, Rassismus in die Vergangenheit zu verschieben, statt es als strukturierendes Merkmal der hiesigen Gesellschaft aufzufassen, äußert sich in dem kategorischen Ausschluss der Möglichkeit, von Rassismus betroffen (gewesen) zu sein: »Rassismus […] habe ich nicht erfahren natürlich«. Es scheint, als sei dieses Wort für Herrn Tresto belastet und für einen anderen Zusammenhang bestimmt – möglicherweise für die Zustandsbeschreibung der Vorgänge in Deutschland von 1933 bis 1945.[10]

7 Fazit

Der (bildungs-)politischen Forderung nach mehr Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹ stehen die rassismusrelevanten Praxiserfahrungen gegenüber, denen ebenjene Lehrkräfte ausgesetzt sind. Dieser Tatsache muss (bildungs-)politische Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem sich an die Forderung nach der Erhöhung der Anzahl von Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹ die folgende Frage anschließt: ›Was muss getan werden, um Lehrkräfte ›mit Migrationshintergrund‹ vor Rassismus im Berufsleben zu schützen?‹

Eine mögliche Antwort hierauf könnte lauten: Man sollte die Analysebrille der Rassismuskritik bereits in der ersten Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte nutzen, um die Professionskompetenz aller Lehramtsstudierenden diesbezüglich zu erweitern. Nicht nur Personen of Color und Schwarze Menschen sind von Rassismus betroffen, sondern auch als weiß-deutsch gelesene Personen. Ohne die persönliche Involviertheit in die rassismusrelevante Matrix beider Gruppen könnte Rassismus gesellschaftlich nicht wirkmächtig sein. Angehende und fertig ausgebildete Lehrkräfte sollten in der Lage sein, sich zu fragen: Was passiert in meinem Unterricht Rassismusrelevantes und wie kann ich mich rassismuskritisch gegenüber anderen schulrelevanten Personen verhalten? Ein erster Schritt ist die kritische Beschäftigung mit dem eigenen rassismusrelevanten Wissen, welches jede Person, die in Deutschland (inklusive DDR) aufgewachsen ist, sozialisationsbedingt gelernt hat. Zwar kann man Rassismus nicht ›verlernen‹, aber sich dagegen sensibilisieren.

Die Befragten meiner Studie erfahren nicht nur antimuslimischen Rassismus von ihren Kolleg*innen und Vorgesetzten; vielmehr sind diese beiden Personen-

10 Der Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft bzw. der Alltagsrassismus (seit 1945) unterscheidet sich in seiner Qualität vom Staatsrassismus, der beispielsweise im Nationalsozialismus Anwendung fand und in der Shoah mündete. Nichtsdestoweniger handelt es sich in beiden Fällen um Rassismus.

gruppen auch die wichtigsten Ansprechpartner*innen, wenn Lehrkräfte ebensolche Erfahrungen gemacht haben. Letztlich geht es darum, einen diskriminierungs- und rassismussensiblen Schulraum zu schaffen, in dem sich alle Akteur*innen diskriminierungs- und rassismussensibel verhalten. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sich die in diesem Raum tätigen Personen eigenständig mit ihren diskriminierungs- und rassismusrelevanten Wissensbeständen kritisch auseinandersetzen und Rassismuskritik als notwendiges Professionswissen für (angehende) Lehrer*innen angenommen und thematisiert wird (Fereidooni 2016b). Neben rassismuskritischen Studien, die ihren Fokus auf die Gesamtgesellschaft richten (Castro Varela & Mecheril 2016), müssen Desiderate bezüglich der rassismuskritischen Ausbildung von Lehrer*innen beseitigt werden, damit Lehramtsstudierende eine zureichende rassismuskritische Ausbildung erhalten und als Lehrer*innen in der schulischen Praxis rassismuskritisch handeln können (Fereidooni & Massumi 2015). Weitere Forschungsanstrengungen müssten dazu verwendet werden, um herauszuarbeiten, wie der Vorbereitungsdienst nachhaltig demokratisiert werden kann (Heinrich 2011). Zudem müssen wissenschaftliche Expertise und Evaluationen erforschen, wie die Etablierung unabhängiger Beschwerdestellen für Lehramtsstudierende, Referendar*innen und Lehrer*innen gelingen kann (El & Haschemi Yekani 2017). Die vornehmliche Aufgabe der rassismussensiblen Schule der Zukunft ist, eine Sprache zu finden, um über Rassismus und Rassismuserfahrungen einen Dialog zu führen (Doğmuş 2017; Wojciechowicz 2017).

Literatur

Arndt, Susan (2011): Ethnie. In: Dies. & Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, 632-633.

Attia, Iman (2014): Antimuslimischer Rassismus: Sie werden als Fremde behandelt. Online: www.islamiq.de/2014/06/22/antimuslimischer-rassismus-sie-werden-als-fremde-behandelt/ [letzter Zugriff: 02.02.2017].

Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril Paul (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld.

Doğmuş, Aysun (2017): Schweigen und Sprechen über Rassismus im Referendariat am Beispiel migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken. In: Karim Fereidooni & Mona Massumi (Hg.): SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 04/2016, 22. Jg., Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler, 11-26.

El, Meral & Haschemi Yekani, Maryam (2017): Beschwerdestellen gegen Diskriminierung in Bildungseinrichtungen. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, 789-795.

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa. Hamburg, 373-387.

Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für Politische Bildung, 65. Jg., 40/2015, 38-45.

Fereidooni, Karim (2016a): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext, Wiesbaden.

Fereidooni, Karim (2016b): Rassismuskritik: (K)ein Thema für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern? In: Rassismuskritik: (K)ein Thema für die LehrerInnen(aus)bildung? In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. 02/2016, 11-13.

Fereidooni, Karim (2017a): »Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückung der Frau ist!« Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. In: Politisches Lernen. Ausgabe 3-4/17, 40-48.

Fereidooni, Karim (2017b): Rassismuserfahrungen von Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹. In: Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft, 64-73.

Fereidooni, Karim (2018): »Was, Sie sind wirklich Moslem? (…) Sie sind doch voll nett«. Antimuslimischer Rassismus im Lehrer_innenberuf. In: Inssan e.V. (Hg.): Nicht ohne meinen Glauben, 8-11.

Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster.

Heinrich, Caroline (2011): »Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?«. Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats. Wien.

Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna A. (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, 507-528.

Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Karim Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden, 89-94.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden, Münster. Online: www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Leiprecht_Alltagsrassismus.pdf [letzter Zugriff: 28.12.2018].

Melter, Claus & Mecheril, Paul (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, 150-178.

Messerschmidt, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. 4 Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden & Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 41-57.

Shooman, Yasemin (2014): ›…weil ihre Kultur so ist‹. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.

Smylie, Mark A.; Bay, Mary & Tozer, Steven E. (1999): Preparing teachers as agents of change. In: Gary A. Griffith (Hg.): The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the national society for the study of education. Chicago, 18-62.

Stockhausen, Jette & Fereidooni, Karim (2017): »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Jg. 23. Ausgabe 02/2017. Thema: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder, 106-124.

Wojciechowicz, Anna A. (2017): Stigmatisierung als biografische Arbeit in Professionalisierungsprozessen der schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium. In: Karim Fereidooni & Mona Massumi (Hg.): SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 04/2016, 22. Jg., Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler, 83-92.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein/Taunus.

Stigmatisierung junger Muslim/innen in der Schule
Reaktionen und Ressourcen

Nina Mühe

Im Folgenden werden Erfahrungen mit antimuslimischer Diskriminierung an Schulen, und deren Auswirkungen auf betroffene Schüler/innen betrachtet. Der Fokus liegt dabei besonders auf solchen Aspekten der Diskriminierung, die sich verstärkt auf die wahrnehmbare religiöse Praxis beziehen und die von den muslimischen Jugendlichen, die in diesem Zusammenhang interviewt wurden, als starker Auslöser von (zusätzlichen) Diskriminierungserfahrungen erlebt wurden. Diese Erfahrungen sind natürlich nicht von antimuslimischem Rassismus, welcher sich in erster Linie auf Markierungen eines (vermeintlichen) ethnischen Hintergrunds bezieht und eine Rassifizierung von Religion und Kultur in den Blick nimmt, zu trennen, werden aber in der Regel zu wenig fokussiert. Grundlage dieses Artikels sind qualitative Interviews mit 25 Jugendlichen, die sich selbst als religiöse Muslim/innen bezeichneten und Erfahrungen mit Diskriminierung in der Schule gemacht hatten. Aus der Analyse dieser Interviews wird deutlich, dass zwar Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund eines zugeschriebenen muslimischen Hintergrunds auch dann zum Alltag der Schüler/innen gehören, wenn diese *nicht* als religiöse Muslim/innen wahrnehmbar sind. Ein Sichtbarmachen religiöser Praxis durch Anlegen eines Kopftuchs, die Bitte um eine Gebetsmöglichkeit in der Schule oder das Fasten im Ramadan verstärken diese Erfahrungen aber sichtlich. Die Diskriminierung aufgrund wahrnehmbarer islamisch-religiöser Praxis wird in diesem Kontext als Stigma betrachtet. Manche Strategien des Umgangs mit der Stigmatisierung sind erfolgversprechender als andere, und verschiedene Ressourcen, auf die Jugendliche zurückgreifen können – wie starke Eltern, verständnisvolle Lehrkräfte oder auch für einige die Religiosität – spielen bei der Abschwächung der negativen Stigmawirkungen eine entscheidende Rolle. Selbst wenn die Abschaffung des Stigmas nur von einem gesamtgesellschaftlichen Umdenken und entsprechenden strukturellen Maßnahmen ausgehen kann, ist es möglich, Betroffene von Stigmatisierung durch verschiedene Ressourcen zu stärken und die negativen Auswirkungen abzuschwächen.

1 Islamfeindliche Diskriminierung an Schulen

Die Problematik von antimuslimischen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in der Schule als einem sehr fragilen, weil von Hierarchien und Abhängigkeiten geprägten Kontext fiel mir immer wieder durch allgemeiner angelegte Forschungsprojekte[1] ins Auge. Viele Muslim/innen erzählten mir in Interviews von regelmäßigen Diskriminierungserfahrungen und nicht wenige bezogen sich dabei auch auf den Raum Schule, entweder in der Begegnung von Eltern mit Lehrkräften oder bei Erfahrungen von muslimischen Schüler/innen, die sich mit antimuslimischen Haltungen ihrer Mitschüler/innen, aber auch ihrer Lehrkräfte konfrontiert sahen. In den Interviews, die ich daraufhin konkret zu den Erfahrungen (religiös) muslimischer Jugendlicher mit Diskriminierung an Schulen führte, wurde deutlich, dass sogar einzelne stigmatisierende Lehrkräfte an einer Schule so nachhaltig destruktive Auswirkungen haben konnten, dass der ganze Raum Schule und in der Folge die schulische Bildung für die Betroffenen negativ konnotiert waren und sich dies tendenziell auch auf den Bildungsverlauf nachteilig auswirkte. Im folgenden Zitat einer Schülerin, deren Eltern während des Krieges aus Bosnien in der ersten Hälfte der 1990er Jahre nach Berlin gekommen waren und die ein Kopftuch trägt, wird dies deutlich. Ein Lehrer, den sie eigentlich mochte, machte immer wieder vor der Klasse Witze über ihre Religionszugehörigkeit, unter anderem sagte er ihr vermeintlich im Spaß: *›nicht dass Sie noch Wasserstoffbomben bauen‹*. Ihre Reaktion beschreibt das junge Mädchen wie folgt:

> Na das ist schon ein bisschen komisch, also Lehrer sollten ja eigentlich auch Vorbilder sein für die Schüler, oder nicht? Und wenn du etwas Schlechtes von deinem Lehrer erlebst, dann denkst du, das ist der Mensch, von dem ich das nicht erwartet hätte. Also jeder andere ja, auf der Straße, jemand den ich nicht kenne. Aber ein Lehrer, der mich unterrichtet vielleicht über mehrere Jahre, der mich kennt, der haut dann so was raus, dann denkt man sich so: Alles klar. Also das ist schon enttäuschend, wirklich. […] Na man geht halt bisschen auf Distanz, man vertraut den Lehrern nicht mehr so wirklich, wenn man so was selbst erlebt. (NM: Allen Lehrern oder nur diesem bestimmten, der das gesagt hat?) Eigentlich allen. Also vorher dachte ich mir immer so: ›Oh Lehrer, tolle Menschen, ganz schlau.‹ Aber wenn dann Lehrer kommen und solche Vorurteile oder solche Sachen raushauen wie Wasserstoffbomben oder keine Ahnung, dann denk ich: ›Okay, das sind auch

1 Dies waren insbesondere die Studie *Muslime in Berlin*, die ich 2007-2010 für das Open Society Institute erstellte (Mühe 2010a), und die Forschung zu Toleranz und Akzeptanz von Minderheiten in verschiedenen Ländern der EU und Türkei für das EU-Projekt ACCEPT PLURALISM, in deren Rahmen ich zwischen 2010 und 2013 zur Toleranz gegenüber religiösen Minderheiten in Deutschland gearbeitet habe (Mühe 2010b; 2011; 2012).

nur Menschen, wie jeder andere und die denken genau so. Die sind genauso beeinflusst.‹

Dass abgesehen von einzelnen Lehrkräften auch das gesamte Verhältnis zwischen Schule und muslimischem Elternhaus belastet sein kann, beschreiben Schiffauer u.a. in ihrem Buch über das Projekt »Brücken im Kiez« und dessen Bemühen, die verschiedenen Lebenswelten Moscheegemeinde, Schule und muslimisches Elternhaus zusammenzubringen. Die Autor/innen beschreiben, dass viele Lehrer/innen und Schulleiter/innen in ihrem Projekt sichtlich gestresst auf die Präsenz von praktizierenden Muslim/innen reagierten, denen sie per se mit einer Vielzahl an Vorbehalten und Stereotypen begegneten, dass aber auch muslimische Eltern im Projekt generelles Misstrauen gegenüber Schule äußerten, wo sie Diskriminierung und Abwertung des eigenen kulturellen Hintergrundes befürchteten (Schiffauer u.a. 2015, 4).

Auch immer mehr Antidiskriminierungsorganisationen – staatliche und nichtstaatliche – haben in den letzten Jahren auf das Problem von Diskriminierung und Rassismus an Schulen aufmerksam gemacht und dabei vereinzelt auch Hinweise auf die Diskriminierung speziell muslimischer Jugendlicher gegeben. Im November 2018 stellte Saraya Gomis, die Antidiskriminierungsbeauftragte der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, zum ersten Mal Zahlen zu Diskriminierung an Schulen in Berlin vor. Für das Schuljahr 2016/17 waren bei ihr 170 Diskriminierungsfälle gemeldet worden, die allerdings aufgrund verschiedener Beschwerdehindernisse an Schulen nicht das tatsächliche Ausmaß des Problems wiedergeben. Was sie aber zeigen ist, dass nur in zwanzig der 170 Fälle in Berlin die Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern ausging und in weiteren 19 von Schüler/innen und Lehrer/innen gleichzeitig. In allen anderen Fällen ging das Fehlverhalten von Erwachsenen aus, von Schulpersonal, aber auch Beschäftigten von Polizei und Jugendamt, und 24 Fälle betreffen strukturelle Diskriminierung in Bildungsmaterialien oder Schulregeln etwa zur Aufnahme an eine weiterführende Schule (Memarnia 2018; vgl. auch den Artikel von Yegane in diesem Band). Der Großteil der Erfahrungen hatte mit Rassismus zu tun. 36 der gemeldeten Fälle betrafen antimuslimischen Rassismus, 24 Rassismus gegen Schwarze, zwölf Antiziganismus, neun Antisemitismus[2] und 25 Fälle wurden unter »Sonstiges« erfasst (Sprache, Religion, Nationalität und mehrfache Rassifizierung).

2 Bezüglich der relativ kleinen Zahl von Antisemitismus wird im Artikel einschränkend erwähnt, dass die Zahl der jüdischen Schüler/innen sehr viel kleiner ist als beispielsweise die der muslimischen Kinder und die Fallzahlen daher nichts über die Relationen zwischen den Diskriminierungskategorien aussagen, sondern nur auf das bisher wenig beachtete Problem des antimuslimischen Rassismus an Schulen verweisen.

2 Religiosität als Diskriminierungsgrund

Die gesellschaftlichen Islamdebatten der letzten Jahre entzünden sich immer wieder an religiöser Praxis oder dem, was als solche gesehen wird, wie etwa dem Kopftuch, Moscheebauten, rituellen Gebeten, die außerhalb der Privatheit der eigenen Wohnung durchgeführt werden, Beschneidung von Jungen oder dem Verzehr von geschächtetem Fleisch. Aber nicht nur verbale Ablehnung, sondern auch physische Übergriffe richten sich häufig gegen äußerlich wahrnehmbare Zeichen religiöser Praxis, wie sichtbare Moscheen oder auch muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen. Erst Anfang 2019 wurden junge Mädchen und in einem Fall eine schwangere Frau, die alle Kopftücher trugen, derart angegriffen, dass sie in Krankenhäuser eingeliefert werden mussten (Berliner Morgenpost 2019; Nestmann 2019). Auch der bisher beispiellose Mord an der jungen Ägypterin Marwa El Sherbini in Dresden im Jahr 2009 entzündete sich ursprünglich an ihrer äußeren Erscheinung, die der Mörder als (religiös) islamisch wahrnahm und die ihn dazu brachte, die ihm fremde schwangere Frau als »Islamistin« und »Terroristin« zu beschimpfen und schließlich zu töten (Dernbach 2009).

Auch wenn die religiös begründete Ablehnung natürlich nicht von der (kultur-)rassistischen zu trennen ist und Muslim/innen oder Menschen, die als solche wahrgenommen werden, meist von mehreren sich überlagernden Diskriminierungsgründen, also von intersektionaler oder Mehrfachdiskriminierung betroffen sind, so scheint es wichtig, den spezifisch religiösen Aspekt antimuslimischer Haltungen einmal gesondert zu betrachten.

2.1 Islamische Religiosität als Stigma

Die spezifisch antireligiöse Form antimuslimischer Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen wird hier als Stigma gefasst, entsprechend der Stigma-Theorie, wie sie von Erving Goffman konzipiert wurde. Ein Stigma erklärt Goffman folgendermaßen:

> »Während der Fremde vor uns anwesend ist, kann es evident werden, dass er eine Eigenschaft besitzt, die ihn von anderen in der Personenkategorie, die für ihn zur Verfügung steht, unterscheidet; und diese Eigenschaft kann von weniger wünschenswerter Art sein […]. In unserer Vorstellung wird sie so von einer ganzen und gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert. Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist; […] Es konstituiert eine besondere Diskrepanz zwischen virtualer und aktualer sozialer Identität.« (Goffman 2012, 10f.).

Diese diskreditierende Eigenschaft ist jedoch nicht generell vorhanden, sondern eher als »eine besondere Art von Beziehung zwischen Eigenschaft und Stereotyp«

(Goffman 2012, 12) zu verstehen, da sie nur zum Teil aus dem besteht, was den betroffenen Menschen (äußerlich) kennzeichnet und zum anderen – wenn nicht wichtigeren – Teil aus den Vorannahmen bzw. Stereotypen der Anderen über den Betroffenen und seine Eigenschaften.

Die islamische Religiosität bzw. der gesellschaftliche Blick auf diese entspricht der Definition eines Stigmas. Der stigmatisierende Blick, der sich je nach Konstellation ändern kann, wertet diejenigen, die ihm ausgesetzt sind, ab und beschädigt ihre soziale Identität, weil diese von dem, was gesellschaftlich gefordert wird – hier der Unsichtbarkeit religiöser Praxis und Zugehörigkeit – abweicht. In dem Maße, in dem Menschen mit dem Stigma konfrontiert werden – durch den Schuleintritt an sich oder erst das Anlegen des Kopftuchs – wird ihnen bewusst, dass das, was sie bisher als positiv für sich werteten, von Teilen der Gesellschaft als negativ gesehen wird. Dies kann sich bei einem gleichzeitigen Mangel an stärkenden Ressourcen negativ auf das eigene Selbstbild auswirken.

Ein Stigma betrifft und schädigt auch diejenigen, die nicht äußerlich markiert sind, sondern das Wissen um die eigene Zugehörigkeit nur in sich selbst tragen. Damit machen diese zwar keine direkten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, werden aber noch stärker als direkt markierte Stigmatisierte Zeug/innen von negativen oder sogar feindlichen Äußerungen gegen die eigene Gruppe. Außerdem kommt als psychisch belastende Komponente hinzu, dass sie oft mit einem schlechten Gewissen zu kämpfen haben, vermeintliche Vorteile gegenüber Anderen zu genießen, die ihre Stigmazugehörigkeit nicht verbergen (können).

2.2 Verstärkung der Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen durch offen gelebte Religiosität

Diejenigen der interviewten Jugendlichen, die sich während der Schulzeit für ein Sichtbarmachen ihrer religiösen Zugehörigkeit entschieden, erlebten eine Verstärkung von Diskriminierung und Rassismus, und einige erfuhren dies sogar zum ersten Mal. Viele hatten auch ohne sichtbar markierte Religionszugehörigkeit schon Diskriminierungserfahrungen aufgrund rassistischer Zuschreibungen erlebt, allerdings wurden die Äußerungen gegen sie klarer und spezifischer gegen ihre religiöse Zugehörigkeit gerichtet, nachdem sie diese sichtbar machten.

Besonders deutlich wurde dies bei einer jungen Frau, deren Eltern aus der Türkei nach Baden-Württemberg gekommen waren und die selbst in Deutschland geboren ist. Schon von Kindheit an nahm sie eine Ungleichbehandlung ihrer Familie wahr, und auch sie selbst sah sich schon kurz nach der Grundschule nicht mehr als selbstverständlich dazugehörig an, was sie in erster Linie mit einem Statusunterschied zu ihren Mitschüler/innen erklärte, den sie aber schon damals in der Außenwahrnehmung als mit ihrer Religion und ihrem türkischen Hintergrund verbunden beschreibt. Mit der Entscheidung, eines Tages mit Kopftuch in die Schule

zu kommen, verstärkt sich diese Mehrfachdiskriminierung aber so stark, dass sie ihr kaum mehr etwas entgegensetzen kann:

> »Dann am ersten Tag war ich dann aufgeregt. Ich hatte keine Angst, aber ich war halt aufgeregt. Und ich hab mir dann gesagt: Gott ist bei mir. Also wieso bin ich aufgeregt, ja? Ich kann gar nicht verlieren. Und das hat mir dann meine Angst, also meine Aufregung genommen. Und es war halt dann auch wirklich so elhamdülillah [Gott sei Dank]. Der erste, der mich gesehen hat, war ein Bekannter meines Bruders und der hat mich angelächelt. Und das war übertrieben wichtig für mich. Weil, wenn die erste Reaktion schlimm gewesen wäre, ich weiß nicht, ob ich an dem Tag überhaupt noch weiter in die Schule reingehen könnte. Aber der, der hat mich angelächelt und da hab ich mir gedacht: ›Okay, die erste Reaktion ist gut, […] das baut dich jetzt auf‹. Dann ging ›s halt nur noch bergab. Ich wurde an meinem Kopftuch gezogen, ich wurde nur noch Ayşe genannt. Ich wurde ständig gemobbt, aber ständig. Egal, wo ich war.«

Eine andere junge Frau aus Hamburg, deren Eltern aus Togo stammen, beschreibt die Erlebnisse nach dem Anlegen des Kopftuchs sehr ähnlich:

> »In der Schulzeit habe ich ganz stark gemerkt […] am Anfang der Schulzeit habe ich ja kein Kopftuch getragen, da war ich mit offenen Haaren ganz normal. Da wurde man auch anders behandelt, als ich dann [Ende der zweiten Klasse] angefangen habe, mein Kopftuch zu tragen. Ich fand das immer schön; wenn ich in die Gemeinde, also in die Moschee ging, habe ich das ja getragen und dann wollte ich das die ganze Zeit tragen. Dann fing das auch am Anfang an, dass die Lehrer dann meinten ›Nein, das darfst du nicht.‹ Das würde sie stören im Unterricht. Dann kamen auch immer wieder so Kommentare wie ›Wieso trägst du das denn? Wirst du gezwungen das zu tragen?‹ Über dieses Selbstverständliche, wenn ein Mädchen gesehen wird mit Kopftuch, dass dann sofort gedacht wird, wahrscheinlich häuslicher Druck, oder Gewalt, oder vielleicht so etwas in der Richtung.«

Schon sehr früh erlebt das Mädchen, dass die Selbstverständlichkeit, mit der sie sich das Kopftuchtragen durch die Besuche in der Gemeinde als etwas für sie Positives aneignet, bei ihren Lehrer/innen ebenso selbstverständlich als negatives Ergebnis von Druck oder Zwang aus eben diesem Bereich ihres Lebens, der Familie und Gemeinde gewertet wird.

2.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Stigma

Im Folgenden werden aus den verschiedenen Erfahrungen und Umgangsweisen mit der Stigmatisierung, die in den Interviews deutlich wurden, exemplarisch die beiden Möglichkeiten beschrieben, einerseits das Stigma zu verbergen mit der

Konsequenz, indirekte Diskriminierungserfahrungen zu machen, und andererseits, das Stigma bewusst zu offenbaren, um Handlungsmacht zu erlangen.

2.3.1 Indirekte Diskriminierungserfahrungen

Ein junger Mann, dessen Eltern während des Bosnienkrieges nach Berlin gekommen waren und der mit seiner Familie regelmäßig eine bosnische Moscheegemeinde besucht, erzählt, dass er selbst seine Religiosität in der Schule nicht offen lebe und außer seinen muslimischen Freund/innen dort niemand etwas davon wüsste. Dennoch fühlt er sich aber indirekt von Diskriminierung anderer muslimischer Schüler/innen betroffen.

> »Wir hatten erst da so einen Tag der offenen Tür, also, hat mich die stellvertretende Direktorin gefragt, ob ich da mitmachen würde, weil ich die Schule auch sehr gut kenne. Und da hatten wir Schüler zu Besuch, die sich gerade anmelden wollten. Es sind auch sehr viele muslimische Schüler gekommen. Und ich hab da sehr viele gekannt, und die haben erzählt, dass sie das Kopftuch ablegen musste, das eine Mädchen, wenn sie auf die Schule kommen würde. Was ich eigentlich sehr unfair fand, weil sie eigentlich ihre Religion ja ausleben soll und deswegen, weil sie ein Kopftuch trägt nicht angenommen wird.«

Auf die Frage, ob er sich davon auch betroffen fühle, antwortete er:

> »Ja, weil ich hab 'ne Cousine und so. Die leben in Bosnien. Und die trägt Kopftuch und da hat keiner ein Problem in der Schule. Und das hier ist Deutschland, was ja schon sehr weit, sehr entwickelt ist auch in Religion und auch in Migration, und dass es dann hier zu 'ner Benachteiligung kommt, find ich echt schade. Ich hätte es mehr in anderen Ländern erwartet als in Deutschland.«

Da der junge Mann den Eindruck hat, dass die Lehrer/innen eigentlich kein Problem mit einem Mädchen mit Kopftuch hätten, spricht er mit einem Vertrauenslehrer über die Angelegenheit. Der Lehrer bestätigt ihm, dass ein Verbot an der Schule bestünde, auch wenn er selbst damit nicht glücklich sei. Wie anderen Interviewpartner/innen war auch diesem jungen Mann nicht bewusst, dass ein solches Verbot bei Schülerinnen in Deutschland rechtlich nicht zulässig ist. Die Offenheit des Lehrers gegenüber seinem Schüler in Bezug auf das Verbot lässt sogar vermuten, dass diesem die Unzulässigkeit dieses Umgangs der Schule mit dem Kopftuch von Schülerinnen möglicherweise nicht voll bewusst ist. Hier mag das Kopftuchverbot für Lehrerinnen und andere Beschäftigte des Öffentlichen Dienstes, das in Berlin seit 2005 besteht, eine Rolle dabei spielen, dass auch Verbote in anderen Bereichen als weniger problematisch angesehen werden, als sie es tatsächlich sind.

2.3.2 Entscheidung für sichtbares Stigma, um Handlungsmacht zu erlangen

Eine andere Interviewte erzählt, dass sie sich unter anderem deshalb für das Tragen eines Kopftuchs entschieden habe, weil sie und andere nicht sichtbar Religiöse immer wieder Zeugin antimuslimischer Äußerungen wurden und den Eindruck hatten, wenn sie selbst nicht als religiös nach außen aufträten, Lehrer/innen gegenüber weniger berechtigt zu sein, gegen diese Äußerungen zu argumentieren.

> »Ich hatte vor das Kopftuch nach dem Abi zu tragen, weil ich mir vorgestellt hab, dass die Reaktion einfach zu hart sein kann, aber subhanAllah[3] an dem Tag war es so, ich bin mit meiner Cousine seit der ersten Klasse in einer Schule gewesen, und an dem Tag kam sie [aus ihrem Politik-Leistungskurs] raus und hat geweint. Normalerweise ist sie eine Person, die nicht so ihre Emotionen zeigt und [...] es hat sich herausgestellt, dass es wieder einmal Diskussionen im Politikunterricht gab wo der Islam extrem schlechtgemacht wurde. [...] Sie ist sehr schüchtern und deswegen hat sie sich einfach nicht getraut. Weil sie auch kein Kopftuch trägt denken sie so ›ja, keine Ahnung, dass ich auch so eine Sicht hab.‹ Es hat sie an dem Tag einfach so sehr aufgeregt, sie konnte nicht mehr, sie hat geweint.«

Das Tragen des Kopftuchs scheint für die Mädchen also schon zu diesem Zeitpunkt mit der Frage von Handlungsmacht verknüpft zu sein. Erst mit einer vermeintlichen Positionierung über das Anlegen eines Kopftuchs scheint auch eine eindeutige Stellungnahme gegenüber dem Lehrer möglich zu sein.

> »Auf dem Nachhauseweg, war es dann für mich so dieses ›das will ich nicht, vor allem in meiner Position als Schülervertretung‹ [...]. Wenn ich wirklich zeigen will, was ich wirklich fühle, hat das einfach mal dazugehört und ich wollte zeigen. Ich wollte auch wirklich repräsentieren, ein Zeichen gegen dieses Negative setzen und da habe ich mich entschieden, bin nach Hause gegangen und dann wieder zum Unterricht und hab dann das Kopftuch angezogen.«

2.4 Verbindung von emanzipatorischen mit antireligiösen Haltungen

Einer der Gründe, warum antimuslimische Haltungen in westeuropäischen Gesellschaften heute so weit verbreitet sind, ist, dass sie sich nicht auf rechtsextreme oder rechtspopulistische Einstellungen reduzieren lassen, sondern auch emanzipatorische, traditionell links verortete Positionen an bestimmte Aspekte der Islamfeindlichkeit anknüpfen können, besonders mit Bezug auf eine vermeintliche Rückschrittlichkeit und antiemanzipatorische Wirkung von Religion im Allgemeinen und islamischer Religion im Besonderen. Die Erfahrungen der Interviewten geben Grund zur Annahme, dass das, was sie an Diskriminierung auch vonseiten

3 Der islamische Ausspruch kann in etwa mit »Gott ist über alles erhaben« übersetzt werden.

mancher Lehrkräfte erleben, nicht in erster Linie und ausschließlich mit allgemein rassistischen und rechtsextremen Einstellungen begründet werden kann, sondern oft einer eher subtilen Ablehnung entspringen, die sich im Kern als emanzipatorisch versteht und nicht selten mit einem Duktus der Rettung der muslimischen Kinder und Jugendlichen aus einem als konservativ religiös verstandenen Umfeld verbunden ist.

Die junge Frau, die auch aus dem Bedürfnis einer verstärkten Handlungsmacht gegenüber islamfeindlichen Haltungen angefangen hatte, ein Kopftuch zu tragen, machte beispielsweise die Erfahrung, dass bestimmte Lehrkräfte sie ab diesem Moment einerseits als *die Andere* markierten und ihren arabischen Hintergrund stärker problematisierten als ohne Kopftuch, und andererseits verstärkt versuchten, sie aus einer vermeintlich rückschrittlichen Ideologie zu befreien. Sie erzählte, wie ihr Englischlehrer im Unterricht oft ohne Zusammenhang zum Unterrichtsstoff Diskussionen über das Kopftuch beginne und davon ausgehend die politische Situation in arabischen Ländern anspreche. Diese Assoziationskette hinterließ bei ihr ein *›Ihr seid ja von dort‹-Gefühl,* das sie ohne Kopftuch so vorher nicht kannte. Auch wenn sie sich schon vor ihrer religiösen Entwicklung nie zu hundert Prozent zugehörig gefühlte hatte, veränderte sich die Qualität der Ausgrenzungswahrnehmung noch einmal stark durch das Anlegen des Kopftuchs.

> »Er hat mich auch immer als die beste Schülerin so zu sagen bezeichnet, ›aber sie trägt ein Kopftuch‹. (NM: Hat er dir das so gesagt?) Ja. ›Würden Sie nur nicht das Kopftuch tragen. Ich mag Ihre Einstellung. Sie sind eine nette Person. Sie können ja auch Spanierin oder Italienerin sein‹. Irgendwann mal habe ich es aufgegeben ihm zu sagen, dass ich nicht Spanierin oder Italienerin sein will. Ich bin ich und ich bin gerne ich und das hat er aber nicht verstanden. Also er hat auch nicht verstanden, wie man gerne arabisch sein kann.«

Abgesehen davon, dass der Lehrer ihren arabischen Hintergrund abwertet, kommt es ihm offensichtlich nicht in den Sinn, seine Schülerin, die seitdem sie 13 Jahre alt ist, die deutsche Staatsangehörigkeit hat, als Deutsche wahrzunehmen. Zudem scheinen seine eigenen Stereotype von religiösen und/oder arabischen Muslim/innen derart verfestigt zu sein, dass sie mit einer offenen und selbständigen jungen Frau, die zudem Schülersprecherin ist, nicht überein zu bringen sind, so dass Zwang aus ihrem Umfeld auch für ihn die einzige schlüssige Erklärung für ihr Verhalten und ihre äußere Erscheinung ist.

2.5 Religiöse Neutralität im Raum Schule

Ein Grund, warum die oben beschriebene Haltung gegenüber Religion allgemein und islamischer Religiosität speziell besonders im Raum Schule wirksam wird, ist ein spezifisches Verständnis von staatlicher Neutralität und Säkularismus. Zwar

gilt in Deutschland ein positives Neutralitätsverständnis, also die gleichmäßige Unterstützung aller Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften durch den Staat. Nicht selten wird aber im öffentlichen Diskurs, wie etwa in der Forderung nach Beschränkung religiöser Praxis auf den privaten Raum, ein eher laizistisches Verständnis von staatlicher Neutralität deutlich.[4] Diese Forderung nach Rückzug von Religiosität in den privaten Raum wiederum wirkt auf verschiedene Religionen unterschiedlich. Während beispielsweise das protestantische Christentum in seinen Praktiken mit weniger Schwierigkeiten auf die private Sphäre zu begrenzen ist, ist dies für stärker auf sichtbarer und teilweise auch gemeinschaftlicher Praxis beruhende Religionen, wie etwa den Islam und in Teilen auch das Judentum, mit größeren Einschränkungen verbunden. Die staatliche Neutralität ist also dann in der Praxis oft nicht neutral, wenn ungleiche Ausgangsbedingungen mit demselben Maßstab bewertet nicht dieselben Konsequenzen nach sich ziehen.

Dass diese ungleichen Konsequenzen für verschiedene Religionsgemeinschaften in einem spezifischen Verständnis von Säkularismus schon angelegt sind, kritisiert die Islamwissenschaftlerin Schirin Amir-Moazami, indem sie hervorhebt, dass dieses auf einem christlichen Verständnis fuße und auch aus dieser Perspektive nicht neutral sei. Amir Moazami verweist in diesem Zusammenhang auf Tomoko Masuzawa (2005), die herausarbeitete,

> »wie im 19. Jahrhundert die wissenschaftliche Formierung eines säkularisierten Religionsbegriffs als Emanzipationsbestrebung innerhalb europäischer Nationalstaaten zugleich mit einer Hierarchisierung anderer ›Weltreligionen‹ als Freunde oder Feinde einherging. […] Während dem Christentum und seinen buddhistischen Freunden ›weltreligiöser‹ Universalitätsanspruch zugesichert wurde, wurde das Judentum seiner universellen Ambitionen entledigt und zur ›Diaspora‹, ›Minderheit‹ bzw. nach und nach zur naturalisierten ›Rasse‹. Der Islam indes wurde als unbeweglicher, inhärent politischer und zivilisationsbedürftiger Gegenpart zum universalisierbaren Christentum entworfen, das durch Selbstkritik und Reflexivität die Regeln der Aufklärung verinnerlicht und verdaut zu haben meint.« (Amir-Moazami 2016, 30)

Die historische Einordnung anderer als christlicher Religionen in eine säkulare Ordnung definiere diese somit als anders als die Norm und setze sich bis heute fort in »Religionsnormen, die der liberal-säkulare Rahmen ermöglicht und zugleich begrenzt« (Amir-Moazami 2016, 29).

4 Siehe hierzu auch die Abhandlung über den Umgang mit religiöser Praxis an Schulen: (In)Tolerance towards religious minorities in German schools: Religious diversity challenges in regard to Muslim religious practice and education für das EU-Projekt ACCEPT Pluralism (Mühe 2010b).

Der Islam und Muslim/innen werden also per se als anders und von der Norm abweichend konzeptionalisiert, aber nicht allein durch rassistische Zuschreibungen, sondern auch aus der Perspektive eines historisch gewachsenen Säkularismusverständnisses. Um diese strukturell verankerte Ausgrenzung von Muslim/innen zu verstehen, müssen zunächst die Normen, die sie begründen oder verstärken, aber in der Regel unsichtbar bleiben, in den Blick genommen und sichtbar gemacht werden.

> »Wenn wir also […] davon ausgehen, dass das dämonisierende oder einverleibende Wir abstrakt, universal und unmarkiert bleibt, so sollte eine Aufgabe darin bestehen, das vermeintlich Universale, Abstrakte und Unmarkierte in seinen Partikularitäten und verkörperten Formen offenzulegen.« (Amir-Moazami 2016, 28)

Ein gutes Beispiel für eine solche unsichtbare, aber wirkmächtige Norm, die ein spezifisches Verständnis von Schule als säkularem Raum offenbart, ist die Frage nach einem Ort, der Schüler/innen tägliche Gebete auch in der Schule ermöglicht (hierzu auch Willems 2015). Für alle Interviewten spielte diese Frage eine Rolle, da das Gebet zu ihrem Alltag gehörte, dieser aber unterschiedlich stark an ihren Schulen akzeptiert wurde. Es ist zu beobachten, dass die Interviewten an Schulen, die als allgemein eher ablehnend gegenüber (islamischer) Religionspraxis eingestellt wirkten – wie etwa die oben erwähnte Schule des jungen Mannes, die keine Mädchen mit Kopftuch akzeptierte – gar nicht erst nach einer Gebetsmöglichkeit fragten, da die unausgesprochene Normalität an der Schule dies nicht als möglich erscheinen ließ. Derselbe junge Mann besuchte allerdings später eine andere Schule, auf der es viele Kopftuch tragende Mädchen gab und wo er im Unterschied zu vorher seine eigene Religiosität gegenüber den Lehrkräften nicht verbarg. In dieser anderen gefühlten Normalität wagte er es auch, nach einer Möglichkeit für sein tägliches Gebet zu fragen: »Also ich hab schon mal angefragt, bei uns, bei der Direktorin. Die meinte: ›Leider geht es nicht.‹ Also, wenn's 'n Raum gäbe, hätte sie uns den zu Verfügung gestellt. Aber den gibt's leider nicht.«

Auch wenn selbst dort kein Raum für das Gebet zur Verfügung gestellt wurde, so wurde allein durch seine offene Frage danach deutlich, dass die Normalität an dieser Schule in Bezug auf muslimische Religiosität eine andere ist und ihm damit ein offenerer Umgang mit seiner Religiosität ermöglicht wurde. Die andere Atmosphäre an der Schule im Zusammenspiel mit seiner persönlichen Entwicklung, die er als hin zu *mehr Ruhe* beschreibt, führten möglicherweise dazu, dass er zum Zeitpunkt des Interviews sogar Schulsprecher war und erklärte, *Führungsqualitäten* zu entwickeln. Hieraus wird deutlich, dass verschiedene Normalitäten an Schulen zu unterschiedlichen Stigmawahrnehmungen führen und damit zu verschiedenen Möglichkeiten, die eigene Religiosität offen leben zu können. Der unterschiedlich offene Umgang mit diesem wichtigen Aspekt der eigenen Identität wiederum beeinflusst die persönliche Entwicklung der betroffenen Jugendlichen.

3 Resilienz

Trotz der diversen negativen Stigmawirkungen schienen manche Interviewten besser als andere damit umgehen zu können, was offensichtlich zumindest zum Teil an den unterschiedlichen Ressourcen lag, die ihnen zur Verfügung standen und die den Jugendlichen unterschiedlich starke Resilienz gegenüber der Stigmawirkung ermöglichten. Resilienz liegt dann vor, wenn ein Individuum wesentlicher Gefahr oder Widrigkeiten ausgesetzt ist oder war und dennoch eine positive Anpassung verzeichnet (Luthar, Cicchetti & Becker 2000). Die erwarteten negativen Folgen des Erlebten bleiben aus oder sind weniger gravierend als zu erwarten gewesen wäre. Die Ressourcen, die Resilienz stärken können, werden in personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren unterteilt (Bengel 2009). Zu diesen gehören zum Beispiel kognitive Fähigkeiten wie die, ein negatives Erlebnis positiv zu bewerten, das Selbstwertgefühl oder die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, eine positive Bindung zu Eltern und Geschwistern oder die Anwesenheit eines unterstützenden Erwachsenen auch außerhalb der Familie.

Diese Faktoren tauchen in unterschiedlicher Konstellation und Stärke auch bei den hier Interviewten auf, und in den biographischen Erzählungen wird deutlich, wie sich diese jeweils auf die Verarbeitung des Erlebten auswirken. Entsprechend der Erkenntnisse der Resilienzforschung ist auch hier zu beobachten, dass die Situation der Betroffenen oft dann besonders schwer zu meistern ist, wenn verschiedene Diskriminierungsfaktoren und -gründe zusammenkommen, also eine Mehrfach- oder intersektionale Diskriminierung vorliegt. Entsprechend wirken aber auch positive Ressourcen, die in der Resilienzforschung als Schutzfaktoren bekannt sind, akkumulativ, und Jugendliche, die auf mehrere solcher Ressourcen zurückgreifen können, haben weitaus größere Chancen, weniger geschädigt aus dem Erlebten hervorzugehen oder auch eine gewisse Stärke aus dessen Verarbeitung zu ziehen.

3.1 Mehrfachdiskriminierung

Am Beispiel einer Familie, die vor acht Jahren aus Afghanistan nach Deutschland geflohen war, wird besonders gut deutlich, wie verschiedene Diskriminierungsfaktoren zusammenkommen und ihren negativen Einfluss auf die Jugendlichen gegenseitig verstärken. Zum Zeitpunkt des Interviews mit drei Schwestern und einem Bruder waren die Eltern schon wieder zurück nach Afghanistan gegangen, und die Geschwister waren auf sich allein gestellt. Die beiden ältesten Schwestern waren erwachsen, eine studierte und eine arbeitete, aber die jüngste Schwester und der Bruder, der noch zur Schule ging, hatten es sichtlich schwer, der Situation von Mehrfachdiskriminierung, in der sich unterschiedliche Diskriminierungsgründe miteinander verbinden und gegenseitig verstärken, genug entgegen zu setzen. Al-

le erzählten von religionsspezifischer Diskriminierung durch ihre Lehrer/innen, die sie direkt auf den Islam ansprächen. Alle drei sprachen beispielsweise davon, im Spaß oder Ernst als Terrorist/innen bezeichnet worden zu sein, teils von den Mitschüler/innen, teils von den Lehrkräften. Ihr Herkunftsland Afghanistan wird von ihrer Umgebung in Deutschland, abgesehen von der Religion, oft noch mit besonderer Armut, aber auch mit Unterdrückung von Frauen und Terror assoziiert. Das Diskriminierungsmerkmal sozialer Status tritt auch dadurch auf, dass sie einige Jahre in einem Flüchtlingsheim wohnen mussten und die Eltern zudem nicht genug Deutsch sprachen, um sich bei Problemen in der Schule Respekt zu verschaffen. Die jüngste Schwester erzählt beispielsweise von einer Mitschülerin, die auch ein Kopftuch trug, aber ein deutsches Elternteil hatte und perfekt deutsch sprach. Sie sei von ihren Eltern unterstützt worden und habe von den Lehrer/innen wegen des besseren sozialen Status der Eltern und deren Teilnahme an Elternabenden trotz ihres Kopftuches nicht dieselben Probleme bekommen wie sie selbst. Die Schwestern werden als muslimische Frauen mit ihrem Kopftuch auch aus Gendergründen diskriminiert, und die jüngere erzählt von übergriffigem Verhalten eines Lehrers, der beim Abschlussball ihr Kleid berührt und ihr gesagt hätte, mit dieser Kleidung hätte sie bei ihm immer gute Noten bekommen. Aber auch der Bruder hat eigene Schwierigkeiten aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit, da er von Mitschüler/innen als Selbstmordattentäter bezeichnet wird und zudem meint, seine Probleme als 18-jähriger junger Mann allein lösen zu müssen. Die einzige Lösung, die ihm zu dem Zeitpunkt einfiel, ist ein Karatekurs, um mit seiner Wut umzugehen. Gleichzeitig spielte er mit dem Gedanken, die Schule zu verlassen, hatte aber Angst, dass es ihm bei einer Ausbildung auch nicht besser erginge. Diese Verbindung von Diskriminierungen und Problemen aufgrund nationaler Zugehörigkeit, Religion, Geschlecht und sozialem Status ist besonders verheerend, und nur wenige Resilienzfaktoren stehen dem entgegen, was die Jugendlichen besonders verletzlich macht.

3.2 Resilienzfaktoren

Aus den verschiedenen Resilienzfaktoren, die in den Interviews beschrieben wurden, werden im Folgenden exemplarisch die Faktoren Eltern, unterstützende Lehrkräfte und Religiosität kurz beschrieben und wie sie sich auf die Betroffenen auswirkten.

3.2.1 Starke Eltern

Ein Beispiel für Resilienz durch unterstützende Eltern sind zwei Schwestern aus Hamburg, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind. Die Mutter beschreibt im Interview, wie sie durch verschiedene empowernde Projekte und Workshops

erst in die Lage versetzt worden sei, um ihre Rechte zu kämpfen und ihren Kindern den Rücken stärken zu können:

> »Damals bin ich auch zu dem Stadtteilmutter-Projekt hingegangen. […] Ich war so aufgebracht immer. Und sie hat mir gesagt ›Es gibt so ne Gruppe. Man kann die Kinder stärken‹ und so weiter. Ich hab den Eltern alles Bescheid gesagt ›Kommt, lasst uns unsere Kinder dann dahin schicken. Was der Lehrer sagt stimmt auch nicht immer. Die dürfen nicht alles sagen.‹ Aber die haben immer Angst bekommen. Das hab ich auch an dem Tag [der Workshop-Leitung] gesagt. Für die Eltern muss auch was gemacht werden, weil die wissen vieles überhaupt nicht. Ich hab es auch nicht gewusst vorher.«

Ein Resultat dieser Empowerment-Workshops ist ein selbstbewusstes Auftreten der Mutter gegenüber den Lehrkräften ihrer Kinder, wenn diese irgendwelche Probleme haben. Als die Mädchen den Eindruck haben, dass sie aufgrund ihres Kopftuchs von einem Lehrer schlechter behandelt werden als die anderen, geht sie direkt auf ihn zu und trägt den Konflikt aus. Dieses gestärkte Selbstbewusstsein und auch der unerschrockene Einsatz der Mutter führt bei den Mädchen wiederum dazu, dass sie keine Bedenken angesichts einer anstehenden Praktikumssuche oder weiterer beruflicher Pläne haben, da sie sich durch ihre Mutter gestärkt fühlen.

> »Wir haben ja hier das Recht Kopftuch zu tragen, und wenn man einen Praktikumsplatz sucht, dürfen die ja gar nicht sagen, dass das wegen dem Kopftuch ist. Es gibt auch so ein Recht oder sowas. […] Da meine Mutter sich auskennt mit den ganzen Rechten und so, glaube ich nicht, dass es irgendeine Schwierigkeit wird für mich.«

Während sich andere stigmatisierte Schüler/innen durch Diskriminierungserfahrungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunftsplanung entmutigen oder zumindest stark einschränken lassen, sind sich die Schwestern der Schwierigkeiten zwar bewusst, aber trotzdem davon überzeugt, jeden Beruf ergreifen zu können, den sie wollen.

3.2.2 Unterstützende Lehrkräfte

Von Stärkung durch Lehrer/innen berichten einige Interviewte, wobei es sich nie um eine konkrete Vertrauenslehrkraft handelt, sondern einzelne Lehrer/innen, die sich stärkend und ermutigend äußern. Als besonders motivierend wird es von einer jungen Frau empfunden, als an ihre Schule eine Lehrerin mit Kopftuch kommt.

> »Vertrauenslehrer gab es, aber ich weiß nicht, ich glaube, wenn man so jung ist, braucht man Bezug auf eine Person, die ähnliche Situationen erlebt hat. Wenn man dann sieht, der Vertrauenslehrer, der hat ja nichts, was wir vielleicht gemeinsam hätten, dann fühlt man auch gar keinen Bezug zu dieser Person.«

Dementsprechend empfindet sie die Lehrerin mit Kopftuch, die ab der 8. Klasse an ihre Schule kommt, allein schon dadurch als Stärkung, dass sie auch Trägerin des Stigmas ist und nach der Wahrnehmung der Schülerin durch ihre bloße Anwesenheit darauf hinwirkt, dass andere Lehrer/innen und vielleicht auch Schüler/innen sich dem Mädchen gegenüber weniger diskriminierend äußerten. Zwar sind auch Lehrer/innen mit Migrationshintergrund, islamischer Religionszugehörigkeit oder anderen Diskriminierungsmarkern nicht gegen Ungleichbehandlung an der Schule gefeit, sondern berichten selbst häufig von Diskriminierung und Rassismus,[5] dennoch stellen sie aber durch ihre bloße Anwesenheit an der Schule ein Potential für Empowerment stigmatisierter Schüler/innen dar. Die hier erwähnte junge Frau hatte lange geglaubt, dass Frauen mit Kopftuch kaum Lehrerinnen werden könnten, und schon gar nicht, wenn sie wie sie selbst schwarz seien. Ein empowernder Workshop, bei dem sie anderen Betroffenen begegnete sowie die Anwesenheit der Lehrerin mit Kopftuch sprachen diesen negativen Annahmen entgegen und gaben ihr das Gefühl, sich auch in ihrer Berufswahl nicht einschränken zu müssen.

3.2.3 Nutzen von Religiosität als Ressource

Die Religiosität spielte für einige eine wichtige Rolle dabei, die teilweise sehr destruktiven Erlebnisse mit Ausgrenzung und Rassismus positiv umzudeuten und sich damit selbst auf gewisse Weise zu ermächtigen. So beschreiben Interviewte, dass sie in ihrem religiösen Verständnis schwierige Erlebnisse und Lebensphasen als eine Prüfung deuten, welche eine Art Auszeichnung von Gott darstelle – also genau das Gegenteil einer gesellschaftlich herabwertenden Stigmatisierung. Tatsächlich schienen diejenigen, denen diese Deutung zur Verfügung stand, nach einer schwierigen Zeit gefestigter aus dem Erlebten hervorzugehen. Bei einigen zeigte sich sogar, dass sie nicht nur nicht aggressiv und resigniert auf die Erlebnisse reagierten, sondern sogar versuchten, wie sie erklärten, den koranischen Grundsatz *Schlechtes mit Gutem abzuwehren* (Sure 41,34) umzusetzen und den Personen, die sie angriffen, mit Offenheit und Freundlichkeit zu begegnen. Zumindest in einem Fall schien dieses Vorgehen auch Erfolg gehabt zu haben, so dass das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler durch das konfliktlösende Verhalten des Schülers verbessert wurde.

Die Religiosität ist also einerseits ein starkes Diskriminierungsmerkmal, v.a. wenn sie offen gelebt und praktiziert wird. Andererseits stellt sie in einigen Fällen

5 Die Studie Vielfalt im Lehrerzimmer analysierte 2011 200 Fragebögen und 60 biografische Interviews von Lehrenden mit Migrationshintergrund und kam zu dem Schluss, dass 22 Prozent der Befragten Diskriminierung oder Rassismus in der Schule erlebten indem sie sich u.a. Anspielungen auf ihren Akzent oder ihre Religion gefallen lassen müssten (Georgi, Ackermann & Karakaş 2011). Vgl. auch den Beitrag von Fereidooni in diesem Band.

auch eine stärkende Ressource dar, die es den Betroffenen ermöglicht, ihre Erlebnisse für ihre Identität und ihre Lebensentwürfe positiv zu deuten und sich damit selbst zu stärken sowie der Ohnmacht entgegenzuwirken. Diese positive Umdeutung schwieriger Erlebnisse ist jedoch nicht per se positiv, sondern kann dann problematisch werden, wenn sie dazu führt, sich gegen das Erlebte nicht zur Wehr zu setzen, sondern in erster Linie die erlebte Hilflosigkeit damit aufzufangen.

Diejenigen, die nicht so viel religiöses Wissen hatten oder sich nicht so stark damit beschäftigten, schienen durch verbale Angriffe von Lehrer/innen und Schüler/innen gegen den Islam stärker generell in ihrer Identität verunsichert zu werden. Auch die Wut, welche durch das Gefühl von Ohnmacht und Ausgrenzung ausgelöst wird und die manche Betroffene in positives Verhalten und Selbstermächtigung umzuwandeln versuchten, war für andere nur schwer unter Kontrolle zu halten.

4 Schluss

Die stärkenden Faktoren stehen den Risikofaktoren gegenüber – in diesem Fall dem Stigma und dessen Auswirkungen in Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, aber auch zusätzlichen möglichen Schwierigkeiten im Leben der Interviewten, wie etwa kürzlicher Migrationserfahrung oder ökonomischer Schwäche der Familie. Die stärkenden oder Resilienzfaktoren wirken zum Teil auf der Beziehungsebene – wie etwa die Stärkung durch einen unterstützenden Erwachsenen – und können damit in gewisser Weise dem ebenfalls auf Beziehungsebene stattfindenden Stigma entgegenwirken. Diese Resilienzfaktoren können helfen, auch anderen Betroffenen von Stigmatisierung stärkende Bewältigungsmechanismen an die Hand zu geben. Insgesamt muss dabei jedoch immer im Bewusstsein bleiben und auch erstes Ziel auf der Handlungsebene sein, die gesellschaftlichen Ursachen des Stigmas zu beheben, sei es mit Hilfe der Antidiskriminierungsgesetzgebung, wie es Iyiola Solanke in *Discrimination as Stigma – A Theory of Antidiscrimination Law* vorschlägt (Solanke 2017), oder der Abschaffung von Gesetzen und Regelungen, die darauf abzielen, (sichtbare) islamische Religionspraxis aus bestimmten gesellschaftlichen Bereichen herauszuhalten und damit als nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechend zu stigmatisieren. In Bezug auf den Raum Schule und eine Schulkultur, die sich auch auf religiös muslimische Schüler/innen als stärkend, hemmend oder sogar stigmatisierend auswirken kann, spielt aber wohl die entscheidende Rolle, eine Normalität zu entwickeln, die Diversität – und auch divers gelebte religiöse Praxis – als selbstverständlichen Teil der Schulkultur begreift und die betroffene Schüler/innen sich damit frei entfalten lässt, da sie sich selbst nicht als markiert oder sogar stigmatisiert wahrnehmen und beständig dazu verhalten müssen.

Literatur

Amir-Moazami, Schirin (2016): Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld, 21-40.

Bengel, Jürgen u.a. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln. Online: https://www.gutdrauf.net/fileadmin/user_upload/Startseite/Materialien/Ki-undJugendgesundheit/Schutzfaktoren_bei_Kindern_und_Jugendlichen_2009.pdf [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Berliner Morgenpost (2019): Angreifer boxt schwangere Frau wegen Kopftuch in den Bauch. Online: https://www.Morgenpost.de/Berlin/Polizeibericht/Article216699249/Angreifer-Boxt-Schwangerer-Frau-Wegen-Kopftuch-in-Den-Bauch.html [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Dernbach, Andrea (2009): Mordprozess im Fall Marwa el-Sherbini – Stiche ins Herz. Online: https://www.zeit.de/Gesellschaft/Zeitgeschehen/2009-10/Prozess-Marwa-Dresden [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster.

Goffman, Erving (2012): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* (21. Aufl.) Frankfurt a.M.

Luthar, Suniya S.; Cicchetti, Dante & Becker, Bronwyn (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. Online: https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Memarnia, Susanne (2018): Wenn LehrerInnen rassistisch sind – Diskriminierung an Berliner Schulen. Online: www.taz.de/!5548895/[letzter Zugriff: 10.09.2019].

Mühe, Nina (2010a): Muslime in Berlin. London. Online: https://www.opensocietyfoundations.org/publications/muslims-berlin [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Mühe, Nina (2010b): Tolerance and Cultural Diversity Discourses in Germany. Florenz. Online: http://hdl.handle.net/1814/19783 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Mühe, Nina (2011): (In-)Tolerance towards religious minorities in German schools. Online: https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20974/ACCEPT_2011-18_WP3_Germany.pdf?sequence=1&isAllowed=y [letzter Zugriff: 10.09.2010].

Mühe, Nina (2012): Extending the Limits of Intolerance: The Sarrazin-Debate and its effect on members of the targeted minority. Florenz. Online: http://hdl.handle.net/1814/22614 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Nestmann, Alexandra (2019): Angriffe in Marzahn und Neukölln – Drei Mädchen in Berlin islamfeindlich attackiert. Online: https://www.rbb24.de/Panorama/

Beitrag/2019/02/Fremdenfeindliche-Attacken-Berlin-Marzahn-Kopftuch.html [letzter Zugriff: 10.09.2019].
Schiffauer, Werner; Ucan, Meryem; Schwalgin, Susanne & Kurt, Neslihan (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin.
Solanke, Iyiola (2017): Discrimination as Stigma. A Theory of Anti-discrimination Law. Oxford u.a.
Tomoko, Masuzawa (2005): Introduction. In: The Invention of World Religions. Or, How European Universalism was preserved in the Language of Pluralism. Chicago/London.
Willems, Joachim (2015): Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts – Muslimische Gebete in der Schule. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H. 1, 16-38.

Toleranz als Mittel zum Umgang mit religiöser Vielfalt
Kritische Anfragen mit Blick auf den Religionsunterricht

Friederike Schulze-Marmeling

1 Einleitung

Der Begriff der Toleranz hat in Diskussionen um den Religionsunterricht und im Besonderen in Bezug auf das interreligiöse Lernen einen hohen Stellenwert. So formulierte der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland in seinen Thesen zum Religionsunterricht im Jahr 2006:

> »Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger – für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz.« (Kirchenamt der EKD 2006, 3)

Hier wird Toleranzfähigkeit als eine der zu erwerbenden Kompetenzen im Religionsunterricht angegeben. Während der Toleranzbegriff auch in Lehrplänen für den Religionsunterricht oft verwendet wird,[1] hat eine von Evelyn Krimmer durch-

1 Überprüft habe ich dies für die Curricula für den evangelischen, islamischen und katholischen Religionsunterricht in Niedersachsen: Toleranz wird in folgenden Curricula genannt: Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Evangelische Religion für den Sekundarbereich II (2017), 7 und 29; für die Schuljahrgänge 5 bis 10 des Gymnasium (2016), 5, 6 und 8; für die Schuljahrgänge 5-10 der Hauptschule (2009), 9, 14 und 15; für die Schuljahrgänge 5-10 der integrierten Gesamtschule (2009), 7, 8, 12 und 28; für die Schuljahrgänge 5-10 der Realschule (2009), 7, 9, 11 und 31; Kerncurriculum für das Unterrichtfach Islamische Religion für die Schuljahrgänge 1-4, (2019), 13; für die Schulformen des Sekundarbereichs I, Schuljahrgänge 5-10 (2014), 25 und 27; Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Katholische Religion im Sekundarbereich II (2017), 6 und 22; für die Schuljahrgänge 5-10 des Gymnasiums (2016), 19 und 29; für die Schuljahrgänge 5-10 der integrierten Gesamtschule (2009), 11 und 28. Alle Curricula sind herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium in Hannover, abgerufen am 10.09.2019 auf https://db2.nibis.de. Meist wird Toleranz hier im Zusammenhang mit interreligiösem Lernen oder konfessionell-kooperativem Religionsunterricht als Bildungsziel genannt, eine gründliche Analyse des Toleranzbegriffs in Curricula wurde aber noch nicht vorgenommen.

geführte (nicht-repräsentative) Umfrage unter ReligionslehrerInnen im Landkreis Tübingen ergeben, dass diese den Erwerb von Toleranz als eines der höchsten Lernziele ansehen (Krimmer 2014, 324). Angesichts der Häufigkeit, mit der dieser Begriff in religionspädagogischen Zusammenhängen fällt, sowie der Bedeutung, die der Toleranz als Konzept zugesprochen wird, ist es erstaunlich, dass in der Religionspädagogik bis heute recht wenige inhaltliche Auseinandersetzungen mit dem Begriff zu verzeichnen sind. Eine der wenigen Ausnahmen ist die 2014 erschienene Monographie von Evelyn Krimmer. Sie nimmt eine Konzeptualisierung des Toleranzbegriffs vor, die für eine Toleranzdidaktik fruchtbar gemacht werden könnte. Während ihre Arbeit wichtige Ansätze enthält, fehlt aus meiner Sicht eine kritische Perspektive auf Toleranzkonzepte. Denn der Begriff Toleranz wird in wissenschaftlichen Diskursen als vielschichtig und durchaus ambivalent wahrgenommen, was von der Religionspädagogik bisher allerdings nicht rezipiert wurde. Zudem haben eigene empirische Untersuchungen zum Thema der Wahrnehmung Jugendlicher von und des Umgangs mit religiöser Vielfalt im Rahmen des REVIER-Forschungsprojekts[2] mein Interesse auf einen Aspekt von Toleranz gelenkt, der bisher in der Religionspädagogik ebenfalls noch nicht reflektiert wurde: Besonders auffällig erschien mir weniger, *wie* die Jugendlichen Toleranz definierten, sondern *in welchem Zusammenhang* sie diese erwähnten. Die Frage zur Funktion des Toleranzbegriffs in Diskursen wird von der Politikwissenschaftlerin Wendy Brown in Bezug auf liberale Gesellschaften untersucht. In dieser Arbeit möchte ich religionspädagogische Überlegungen zu Toleranz mit den Thesen von Brown in Verbindung bringen und dies auf Ergebnissen des REVIER-Forschungsprojekts beziehen. Da eine ausführliche Darstellung der Analyse aller im Rahmen des Projekts geführten Interviews den Rahmen sprengen würde, werde ich mich hier weitgehend auf das exemplarische Interview mit ›Paula‹ beschränken.

2 Toleranz als Diskurs

Der Toleranzbegriff ist in (West-)Europa geschichtlich stark mit Religion und der Frage nach dem Platz von Religion in der Gesellschaft verbunden: Toleranz wurde zunächst in Bezug auf die Duldung konfessioneller oder religiöser Minderheiten diskutiert. Die Geschichte des Toleranzbegriffs wird auch oft als eine Geschichte eines Ausdifferenzierungsprozesses verstanden, der die Trennung von Staat und

2 REVIER ist die Abkürzung für *Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten. Religionspädagogische Untersuchungen zum Umgang Jugendlicher mit religiös pluralen Situationen*. Das Projekt wurde gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (GZ: WI 2715/2-1). Willems 2017; 2018a; 2018b.

Kirche hervorbrachte. Als Auslöser dieses Prozesses wird die Reformation und später die Aufklärung ausgemacht (Schreiner & Besier 1990, 524).

Hier wird mitunter die Gefahr einer Vereinnahmung von Toleranz für die Aufklärung benannt, da damit jene ausgeschlossen würden, die am europäischen Aufklärungsprozess nicht oder angeblich nicht teilnahmen (Otto 2004, 40). Denn der Begriff der Aufklärung wird oft unscharf nicht nur für eine Epoche der europäischen Geistesgeschichte verwendet, sondern um einen Gegensatz zwischen ›dem Westen‹ und ›dem Islam‹ zu konstruieren (Horsch 2004, 2). In der Konsequenz muss die islamische Welt schließlich als intolerant erscheinen.

Die Debatte um Toleranz war seit Entstehung des Begriffs zur Zeit der Aufklärung höchst vielschichtig und kontrovers: Ihr heute wohl bekanntester Advokat war der Aufklärer John Locke, der sich 1689 in seinem berühmten Toleranzbrief für Toleranz als Lösung von Glaubenskonflikten und für die strikte Trennung von Staat und Kirche aussprach. Als kritische Stimme gegenüber Toleranz ist im deutschsprachigen Raum heute vor allem Goethes viel zitierter Aphorismus bekannt: »Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein. Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen« (zit.n. *Karakaşoğlu* 2006, 6). Dass beziehungsweise ob Toleranz die Tolerierten herabsetzt, wird bis heute viel diskutiert, mittlerweile oft erweitert um die Frage nach der Machtasymmetrie, welche dem Konzept innewohne: Toleranz wird oft als ein Relikt aus einer vordemokratischen Vergangenheit betrachtet, in der die Obrigkeit entschied, wie mit den (religiösen) Minderheiten zu verfahren sei und ihnen aus Toleranz gewisse Privilegien gewährte, wobei ihnen aber die Gleichberechtigung verwehrt blieb.

Rainer Forst formuliert ein Toleranzkonzept welches sich für demokratische Aushandlungsprozesse im 21.Jahrhundert eigne und mithilfe dessen die Machtasymmetrie und die diskriminierenden Aspekte dessen, was er »Erlaubnis-Konzeption« der Toleranz nennt, überwunden werden sollen (Forst 2011, 155).[3] Wendy Brown hingegen stellt kritische Anfragen an Forsts Toleranzverständnis als einem Aushandlungsprozess unter Gleichen: Sie hält Forst entgegen, dass Toleranz nicht als Konzeption, sondern als Diskurs in der Gesellschaft wirke und als solcher von vornherein in Machtstrukturen eingebettet sei, statt diese zu überwinden (Brown 2014, 34). Konkret analysiert sie Toleranz als politischen Diskurs

3 Die Erlaubnis-Konzeption beschreibt die Toleranz der frühen Toleranzedikte, durch die eine politische Macht religiöse Minderheiten toleriert, aber nicht gleichstellt. Sie existiere in demokratischen Gesellschaften weiter, wenn eine Mehrheit entscheidet, wie mit einer Minderheit zu verfahren ist. Die Respekt-Konzeption hingegen ist nach Forst ein Aushandlungsprozess unter Gleichen, bei dem für die Ablehnung einer Glaubensvorstellung oder Praxis eines Anderen reziprok-allgemeingültige Gründe gefunden werden müssen, bevor man diese zurückweist (Forst 2011, 159ff.).

in liberalen Gesellschaften.[4] Sie wirft die Frage auf, warum der Toleranzbegriff eine Renaissance im 21. Jahrhundert erlebt, obwohl er in der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den linken und liberalen Kreisen der Vereinigten Staaten als eine Form des versteckten Rassismus in Verruf geraten war und stattdessen Freiheit und Gleichheit die Begriffe für Gerechtigkeitskämpfe der Marginalisierten waren. Heute jedoch beobachtet sie eine hohe Zunahme der Verwendung des Toleranzbegriffs. So werde Toleranz bei Konferenzen der Vereinten Nationen als ein grundlegendes Menschenrecht beschworen und in Europa als vorbildliche Haltung MigrantInnen gegenüber proklamiert. Der amerikanische »war on terrorism« werde teilweise im Namen von Toleranz gekämpft. Brown stellt dazu die Vielseitigkeit des Toleranzbegriffs heraus und kommt zu dem Schluss, dass diese und das Fehlen einer eindeutigen Definition zu seiner breiten Verwendung beitragen: So könnten sich Linke und Liberale wie Konservative darauf berufen, und auch die Objekte der Toleranz sind vielfältig: Kulturen, ›Rassen‹[5] und Religionen sowie sexuelle Orientierungen und Kleidermoden, um nur einige Kategorien zu nennen, werden mit Toleranz in Verbindung gebracht (Brown 2008, 1ff.). Toleranz sei heute sogar zu einem Ethos der liberalen Gesellschaft geworden. Somit sieht sie diese als Teil der *Biomacht* nach Foucault, nämlich als eine moderne Form der Machtausübung, bei der Körper nicht mehr durch die Androhung von Tod kontrolliert werden, sondern durch die Regulierung des Lebens. Nur aus einer Machtposition heraus könne jemand tolerant sein. Brown verweist hier auf die Begriffsdefinition des Oxford English Dictionary, in der die drei Wörter »enduring« (aushalten), »licensing« (erlauben), und »indulging« (nachgeben) zur Umschreibung verwendet werden. Vor allem der letzte Begriff, »indulging«, verschleiere die Macht und Normativität, die der Praxis des Tolerierens innewohne (Brown 2008, 25-26). Gerade nach 9/11 habe Toleranzrhetorik in den Vereinigten Staaten dazu gedient, westliche, liberale Werte als tolerant und neutral darzustellen, wobei ihre Partikularität verschleiert werde: »tolerance discourse in the United States, while posing both as a universal value and an impartial practice designates certain beliefs and practices as civilized

4 Brown definiert Liberalismus als eine politische Kultur, die sich selbst nicht als Kultur wahrnimmt, da sie sich selbst durch ihre Werte wie Gleichheit und Säkularismus als universell ansieht. Während der Liberalismus auf das Individuum fokussiere, sieht er Kultur als etwas, das Gruppenkohärenz bewahrt. Der Liberalismus stehe der Kultur feindlich gegenüber und betrachtet sie als gefährlich, solange sie sich nicht privatisieren und individualisieren lasse (Brown 2008, 21).

5 Wendy Brown verwendet hier den Begriff »Race«, der nicht ohne Weiteres als »Rasse« übersetzt werden kann, da die Begriffe *»auf unterschiedliche historische Erfahrungen und Entwicklungen verweisen und im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen sind«* (Mecheril u.a. 2010, 151). Auch da der Rassebegriff im deutschsprachigen Raum zuweilen immer noch als eine ontologische Gegebenheit interpretiert wird, gebe ich den Begriff in Anführungszeichen wieder, um auf seinen Konstruktionscharakter hinzuweisen.

and others as barbaric […] it operates from a conceit of neutrality that is actually thick with bourgeois Protestant norms.« (Brown 2008, 7)

Durch die konstruierte Gegensätzlichkeit des kosmopolitischen Westens und des fundamentalistischen Anderen sowie die Identifikation von Toleranz und dem Tolerierbaren mit dem Westen und von Intoleranz und dem Nicht-Tolerierbaren mit nichtliberalen bzw. nichtwestlichen Gesellschaften im Allgemeinen und dem Islam im Besonderen werde auch imperialistische Politik bzw. Gewalt legitimiert. Diese Argumentation, der zufolge der Westen allein die Tugend der Toleranz perfektioniert habe, geht auf die oben genannte Identifikation von Toleranz mit der europäischen Aufklärung zurück. Dabei würden weniger tolerante Phasen der westlichen Geschichte (z.B. Kolonialismus und Nationalsozialismus) geleugnet oder als Ausnahmen deklariert (Brown 2008, 37).

Brown versucht auch die versteckte Normativität des Toleranzdiskurses dadurch zu entlarven, dass sie nach dem Objekt der Toleranz fragt: »it remains the Arab or the homosexual who ist the candidate for tolerance, not the heterosexual or the white Englishman or Frenchman« (Brown 2014, 16). Hier wird deutlich, dass Toleranz nach Brown nicht dazu dient, gesellschaftliche Hierarchien abzubauen, sondern dass durch den Appell für Toleranz Minderheiten bei gleichzeitiger Bestärkung und Verschleierung bereits bestehender Normen marginalisiert und diskriminiert werden, indem ihre (vermeintlichen) Identitäten als das zu Tolerierende und somit als das nicht der Norm Entsprechende markiert werden.

Sie geht aber noch weiter und beklagt nicht nur die Marginalisierung von Gruppen und Individuen durch Toleranz, sondern kritisiert, dass Toleranz als Diskurs Identitäten nicht bloß reguliert, sondern kreiert und stabilisiert. Sie erwähnt die im europäischen Kontext weit verbreitete Assoziation von Toleranz mit Migration und die in diesem Kontext stattfindende Vermischung der Kategorien Religion, Kultur und ›Rasse‹. Die Frage der Toleranz gegenüber MigrantInnen werde zu einer Frage der Toleranz gegenüber dem Islam (Brown 2014, 18); Konflikte würden dabei als aus natürlichen Feindschaften zwischen Gruppen resultierend interpretiert:

> »When, for example, middle and high schoolers are urged to tolerate one another's race, ethnicity, culture, religion or sexual orientation, there is no suggestion that the differences at issue […] have been socially and historically constituted and are themselves the effect of power and hegemonic norms […].« (Brown 2008, 16)

In diesem Zusammenhang identifiziert Brown einen weiteren Effekt des Toleranzdiskurses: Durch die Interpretation von Konflikten, die aus Ungleichbehandlung und Marginalisierung resultieren, als einerseits persönlich und individuell, und andererseits als religiös und kulturell, finde eine Depolitisierung statt. Das Ideal der Toleranz diene dann als Ersatz für Gerechtigkeit und Gleichheit; ›Sensibilität‹ und ›Respekt‹ gegenüber dem Anderen ersetze seine Gleichstellung. Politi-

sche Konflikte würden emotionalisiert und personalisiert und dadurch letztendlich entpolitisiert: »A justice project is replaced with a therapeutic or behavioral one.« (Brown 2008, 16)

Es ist festzuhalten, dass Brown Toleranz nicht gänzlich ablehnt. Ihre Kritik bezieht sich auf den politischen Diskurs. Dort, wo jemand zum Beispiel den Gartengeschmack des Nachbarn toleriert, erweise sich Toleranz als nützlich und notwendig. Browns Kritik bezieht sich auch nicht auf das Tolerieren an sich, sondern auf die Toleranzrhetorik (Brown 2008, 13). Abgesehen von der marginalisierenden und identitätserzeugenden Funktion dieses Diskurses sei dieser auch wenig effektiv in Bezug auf eine friedvolle Gestaltung gesellschaftlicher Pluralität. Denn der Toleranzdiskurs löse eine feindliche Einstellung gegenüber Differenz nicht auf, sondern verwalte sie nur. Diejenigen, an die sich der Appell zu tolerieren richtet, werden aufgefordert, ihre Abneigung im Namen von Frieden und Fortschritt zurückzustellen, was wiederum zu unterdrückter Aggression auf Seiten derjenigen führe, die in Besitz von Macht sind (Brown 2008, 28): »Because tolerance is […] a breeding ground for such resentments, it does not simply respond to but produces a troubling and unstable psychic landscape for liberal multiculturalism.« (Brown 2008, 29)

Momentan können wir beobachten, wie der liberale Multikulturalismus verstärkt von rechten und nationalistischen Strömungen in Frage gestellt wird. Möglicherweise hat der Appell an die Mehrheitsgesellschaft, zum Beispiel MigrantInnen bzw. MuslimInnen in ihrer vermeintlichen Andersartigkeit zu tolerieren, nicht den Effekt einer gesellschaftlichen Befriedung, sondern führt dazu, dass Unterschiede produziert und zementiert werden. Diejenigen, an die sich der Appell zu tolerieren richtet, werden bestärkt im Gefühl, dass sie sich im Namen eines als aufgezwungen empfundenen gesellschaftlichen Ideals zurücknehmen und Nachgiebigkeit üben müssen. Trotz der Aktualität dieser Überlegungen werden die Thesen Browns, wie bereits erwähnt, nicht in der Religionspädagogik rezipiert.[6]

3 Toleranz in der Religionspädagogik: »Reflektierte Toleranz« statt Indifferentismus

Evangelische TheologInnen vertreten verschiedene, teilweise gegensätzliche Positionen zu religiöser Toleranz und zum Umgang mit religiöser Vielfalt. Ein Beispiel dafür, wie plural die Meinungslandschaft in Deutschland in diesem Fall ist, bietet die kontroverse Auseinandersetzung um die Publikation der Evangelischen Kirche

6 Innerhalb der interkulturellen Pädagogik werden die Thesen Wendy Browns u.a. von Diehm aufgegriffen, die der Meinung ist, dass der Begriff der Toleranz mit einer Überbetonung kultureller Differenzen und somit ihrer Zementierung einhergeht (vgl. Diehm 2000).

in Deutschland (EKD) mit dem Namen *Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland*.[7]

Auch innerhalb der evangelischen Religionspädagogik bestehen unterschiedliche Einstellungen in Bezug auf religiöse Vielfalt. Eine differenzierte Darstellung des Toleranzdiskurses in der Religionspädagogik und der darin vertretenen unterschiedlichen Positionen kann hier ebenso wenig erfolgen wie eine Darstellung des Toleranzdiskurses in der evangelischen Theologie allgemein. Ich möchte mich deswegen im Folgenden auf die Darstellung zu Toleranz von Evelyn Krimmer beziehen, weil ihre Monographie *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus* die bisher umfangreichste systematische religionspädagogische Toleranzbegründung vorlegt und dem aktuellen Forschungsstand entspricht. Da Krimmer sich stark auf Friedrich Schweitzer bezieht, sollen zunächst seine Überlegungen zu Toleranz skizziert werden.

Schweitzer untersucht die Auswirkung von religiöser Individualisierung auf Toleranzfähigkeit bei Jugendlichen. Als religiöse Individualisierung bezeichnet er das mittlerweile von vielen WissenschaftlerInnen anerkannte Phänomen, dass Religion wider Erwarten nicht an Bedeutung verloren, sondern sich im Sinne einer Pluralisierung gewandelt hat. In Bezug auf seine Befragungen von Jugendlichen konkretisiert er, dass diese ihren eigenen Glauben stark von dem Glauben der Kirche abgrenzten. Zudem seien sie der Überzeugung, dass jeder das Recht habe, seine Religion frei von einer Einmischung von außerhalb zu wählen. Diese Überzeugung sei für die Jugendlichen nicht weiter begründungsbedürftig (Schweitzer 2007a, 97f.).[8] Es liegt nahe zu vermuten, dass eine solche Haltung automatisch zu einer toleranten Haltung gegenüber Andersglaubenden führt. Diese These jedoch

---

7 Während einige evangelische TheologInnen die EKD dafür kritisierten, sich in dieser Schrift nicht den Verfehlungen der Kirchen in der Vergangenheit in Bezug auf religiöse Toleranz zu stellen und darüber hinaus auch noch in der heutigen Zeit auf Abgrenzung gegenüber MuslimInnen zu setzen (so z.B. Kreß 2012), verteidigten andere die Haltung der EKD als eine der aktiven Toleranz, die auf MuslimInnen zugehe, ohne Unterschiede und Konfliktpunkte zu verschleiern oder wesentliche eigene Überzeugungen zu relativieren (z.B. Beckmann 2010). In der EKD-Publikation, aber vor allem in der Verteidigung von Beckmann, finden sich deutliche Abgrenzungen vom Islam, die mit spezifischen Zuschreibungen einhergehen in Bezug das Demokratieverständnis, das Frauenbild und die angeblich fehlende Säkularisierung der MuslimInnen. Aber auch in der Kritik von Kreß findet sich zwar eine Absage an der für ihn intoleranten Haltung der EKD gegenüber dem Islam, aber keine Dekonstruktion der Zuschreibungen, die in der Publikation vorgenommen werden.

8 Die Verbreitung des Phänomens der religiösen Individualisierung gilt Schweitzer zufolge für die christlich geprägten und konfessionslosen Jugendlichen, in Bezug auf muslimische Jugendliche sei dieser Aspekt wenig erforscht. Er vermutet jedoch, dass mehr Kontrolle und Spannung zwischen Anforderungen des Glaubens und der Lebensweise bestehe, die dadurch gelöst werde, dass die Erfüllung religiöser Gebote in die Zukunft verlagert werde (Schweitzer 2007a, 98).

stellt Schweitzer in Frage, indem er auf die von ihm interviewten Jugendlichen verweist: Neben einer religiös individualisierten Position beobachtet er bei ihnen gleichzeitig deutliche Grenzziehungen, vor allem in Bezug auf den Islam, die mit Vorurteilen und einer negativen Bewertung einhergehen. Jugendliche verfügten zudem nicht über klare Begriffe, um sich mit der Welt der Konfessionen und Religionen auseinanderzusetzen. Darin sei exemplarisch abzulesen, dass ihre Meinungen in Blick auf andere Religionen alles andere als reflektierte oder gut begründete Urteile darstellen. Eine Ursache für die wenig tolerante Haltung der Jugendlichen sieht Schweitzer in dem Umstand, dass diese oft Toleranz mit einem abstrakten Recht auf Religionsfreiheit begründeten und somit die Tugend einen eher appellativischen und wenig attraktiven Charakter erhalte. Ein weiterer Grund sei, dass die eigene religiöse Position oft wenig reflektiert und nicht artikulierbar bleibe. So sieht Schweitzer eine wichtige Aufgabe der Religionspädagogik darin, zur religiösen Identitätsbildung beizutragen und eine aus dem Glauben heraus begründete Toleranz zu entwickeln (Schweitzer 2007a, 101ff.).

Krimmer knüpft an Schweitzers Problematisierung der Auswirkung von religiöser Individualisierung auf Toleranz an und definiert das daraus resultierende Toleranzkonzept als Indifferentismus (Krimmer 2014, 227): »Charakteristisch hierfür ist eine Grundhaltung, der zufolge man sich einzig seinen idiosynkratischen Werten verpflichtet fühlt, alle angeblichen Gewissheiten in Frage stellt und sich selbst als überaus tolerant erachtet.« (Krimmer 2014, 38) Der Indifferentismus sei eine schwache und abstrakte Form von Toleranz, »die aufgrund von Unkenntnis oder Desinteresse an Andersartigem sowie Unklarheiten bezüglich des eigenen Standpunktes mitunter beliebig und unreflektiert bleibt« (Krimmer 2014, 21). Ein Beispiel hierfür sei die Position, der zufolge man sich nicht auf eine Wahrheit festlegen, sondern eine Vielzahl von Wahrheitsansprüchen gleichberechtigt stehen lassen solle. Diese Haltung werde dann problematisch, wenn sie als Ausrede dafür diene, sich nicht mehr mit der eigenen oder mit anderen religiösen Sichtweisen auseinanderzusetzen (Krimmer 2014, 10). Um dieser Herausforderung des Indifferentismus zu begegnen, wirbt sie für eine »reflektierte Toleranz«, die im Glauben verankert ist und die religiöse Individualisierung mit einbezieht. Die protestantische Lehre bietet ihr zufolge einen vielversprechenden Ansatz für eine starke und aktive Toleranz, und der Religionsunterricht stehe vor der Aufgabe, diese Form von Toleranz auszubilden (Krimmer 2014, 21). Einerseits erwähnt sie hier den Ansatz von Johannes Lähnemann, der sich auf die Toleranz Jesu beruft, andererseits die reformatorische Tradition (Krimmer 2014, 344). Zudem bezieht Krimmer sich auf Nipkow und Schwöbel, die es schafften, die Spannung aufzulösen, die sich aus der Forderung nach inhaltlicher Toleranz und dem Bleiben im eigenen Glaubensstand-

punkt ergebe (Krimmer 2014, 175).[9] Denn religiöse Toleranz sei oftmals deswegen herausgefordert, weil die Forderung der Toleranz gleichzeitig eine Relativierung des religiösen Wahrheitsanspruchs mit sich zu bringen scheint und damit die religiöse Identität schwäche. Deswegen müsse die Intoleranz von innen bekämpft werden. Auf diese protestantische Toleranzbegründung aufbauend präsentiert Krimmer schließlich ihre Konzeptualisierung einer Toleranz, die für didaktische Überlegungen anschlussfähig sein kann: Toleranz gegenüber Andersgläubigen dürfe nicht abstrakt im Sinne von beliebig und gleichgültig sein. Authentische Begegnungen und dialogische Auseinandersetzungen setzten ein Bewusstsein für die eigene religiöse Identität voraus. Schließlich müsste die Möglichkeit einer Modifizierung des eigenen Standpunkts in Erwägung gezogen werden (Krimmer 2014, 322f.).[10]

Die von Krimmer vorgeschlagene Konzeptualisierung von Toleranz scheint mir wichtige Impulse für einen Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht zu geben, da sie sich auf die Herausforderungen bezieht, die mit religiöser Individualisierung und Indifferentismus einhergehen. Durch das Nicht-Ausklammern divergierender Wahrheitsansprüche bei gleichzeitigem Respekt für den Anderen in seiner Religiosität wird eine Lösung für den Umgang mit einer Spannung zwischen zwei Ansichten angeboten, die nicht in der Auflösung der Differenz besteht und dennoch ein konstruktives Miteinander möglich macht. Zu erinnern ist hier jedoch an Wendy Brown: Da die Rede von Toleranz eine identitätskonstituierende Funktion hat, welche Differenzen nicht nur verwaltet, sondern erst erzeugt, müsste untersucht werden, wie die Religionspädagogik durch die in der Disziplin wenig reflektierten Rückgriffe auf den Toleranzbegriff partizipiert und damit religiöse Differenzen essenzialisiert und zementiert.

4 Darstellungen empirischer Untersuchungen am Beispiel ›Paula‹

Im Forschungsprojekt *Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten. Religionspädagogische Untersuchungen zum Umgang Jugendlicher mit religiös pluralen Situationen* (kurz: REVIER) geht es vorrangig um die Frage, wie Berliner Jugendliche religiöse Vielfalt

---

9 Schwöbel begründet die christliche Motivation für Toleranz in der eigenen, unverfügbaren, von Gott geschenkten Glaubensgewissheit (Schwöbel 2007, 24). Nipkow baut darauf auf und unterscheidet zwischen zwei Ebenen: Er differenziert einerseits zwischen der ereignisförmigen Konstitution von Religion und zweitens der lehrmäßigen Auslegung. Letzteres werde zur Bedrohung der Religion durch sich selbst, wenn heilige Schriften und Dogmen an die Stelle ihres unbedingten und unverfügbaren Grundes treten. Stattdessen müssten sie als Menschenwerke gelten und deshalb immer streitbar bleiben dürfen (Nipkow 2010, 257).

10 Wie Schweitzer sieht Krimmer das größte Potential in Bezug auf die Erziehung zu einer reflektierten Toleranz im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (Krimmer 2014, 327ff.).

wahrnehmen und mit dieser umgehen: Dabei wurden dreißig Leitfadeninterviews mit christlichen, muslimischen und nichtreligiösen Jugendlichen geführt. Wir sind dabei den Fragen nachgegangen, wann die Jugendlichen religiöse Differenz wahrnehmen und wie sie diese bewerten. Die Jugendlichen wurden auch gefragt, als wie tolerant sie sich selbst gegenüber (anderen) Religionen einschätzen, wobei die Definition von Toleranz bewusst nicht vorgegeben wurde. Die Interviews wurden mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung ausgewertet.

Im Folgenden möchte ich exemplarisch das Toleranzverständnis und das Islambild im Interview mit ›Paula‹[11] herausarbeiten. Ich habe das Interview mit ›Paula‹ einerseits ausgewählt, da ihr Zugang zur Religion – obwohl sie nichtreligiös ist – der Kategorie ›religiöse Individualisierung‹ zuzurechnen ist. Sie vertritt die Meinung, dass Religion und Weltanschauung Privatsache sind, und dass jeder Mensch frei wählen sollte, welchem Glauben er angehören möchte. Zudem drückt sie eine Distanz gegenüber religiösen Institutionen aus und gibt an, einen eigenen Weg der Weltdeutung zu verfolgen.[12] Andererseits fiel die Wahl auf das Interview mit Paula, weil sie Meinungen zu Toleranz und Islam äußert, die sich bei dem Großteil der anderen nichtmuslimischen Interviewten in unterschiedlicher Vehemenz und Form wiederfinden. Eine Repräsentativität wird nicht beansprucht, vielmehr geht es darum zu ergründen, welche Anfragen in Bezug auf Toleranz, Identitäts- und Differenzkonstruktionen sich möglicherweise aus der Beschäftigung mit dem Fall ›Paula‹ an die Religionspädagogik ergeben könnten.

Paula ist zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt und wohnt mit ihren Eltern in Moabit, einem zentralen, migrantisch geprägten Stadtteil Berlins. Sie macht eine Ausbildung in einem Stadtteil in Ostberlin. Paula ist wie ihre Eltern nichtreligiös und zeigt gegenüber Religion Ablehnung. Sie hat an einer Montessorischule fächerübergreifend die fünf Weltreligionen durchgenommen, was sie als sehr langweilig in Erinnerung behalten hat. Sie kann sich an kaum etwas erinnern und kann die behandelten Religionen auch nicht aufzählen. Sie reist viel mit ihrer Familie und erzählt vom Kontakt mit dem Islam und einem Moscheebesuch in Tunesien. MuslimInnen tauchen sonst in ihrer Wahrnehmung fast ausschließlich auf der Straße in ihrer Nachbarschaft auf.

4.1 Paulas Toleranzverständnis

Auf die Frage der Interviewerin hin, für wie tolerant sie sich in Bezug auf Religion einschätzt, bezieht Paula Toleranz direkt auf muslimische Frauen, die Kopftuch tragen:

---

11 Alle hier wiedergegebenen Namen von Interviewten sind von den Jugendlichen selbst gewählte Pseudonyme.

12 Siehe hierzu auch den Artikel von Willems in diesem Band.

> »Also, ich würde sagen, ist für mich schon ein Unterschied, aber ich würde sagen, dass wenn die Menschen jetzt hier zum Beispiel in Moabit und so sind ja viele Ausländer, die halt muslimisch sind oder so. Die Kopftuch tragen und so. Das ist für mich völlig in Ordnung, da hab ich überhaupt kein Problem damit. Ich find dann, sie sollen ihre Religion ausleben dürfen auf jeden Fall. Das soll man ihnen nicht verbieten dürfen, finde ich. Aber ich bin halt nicht der Mensch, der an so was glaubt. Ich versteh das nicht. Also ich versteh nicht, wie man an so was glauben kann.«

Die tolerante Haltung besteht Paula zufolge darin, dass sie das Kopftuch akzeptiert, obwohl sie nicht versteht, warum Frauen es tragen. Es ist deutlich, dass dieses fehlende Verstehen hier nicht bloß eine Frage des Nicht-Wissens ist, sondern eine Distanz zu der Praxis impliziert, denn sie ist »nicht der Mensch, der an sowas glaubt.« Dies erklärt sich einerseits durch ihre allgemeine Ablehnung gegenüber Religion und vor allem religiösen Geboten, und andererseits durch andere Auffassungen über Bekleidung. So sagt sie an einer anderen Stelle des Interviews »[…] ich bin halt ein Mensch, der zeigt schon mal gerne Haut. […] ich meine, irgendwie müssen doch Frauen zeigen, was sie haben, denk ich immer so.« Auf die Ablehnung folgt die Akzeptanz (»sie sollen ihre Religion ausleben dürfen auf jeden Fall.«). Dabei ist sie sich aufgrund ihrer Ablehnung nicht sicher, ob ihre Haltung die Voraussetzungen für Toleranz erfüllt: »Ich, also ich weiß jetzt nicht, ob das was mit Toleranz zu tun hat, aber () ich weiß nicht, ob ich es dann nicht toleriere, dass sie daran glauben, aber ich versteh es halt nicht, und ich kann es nicht nachvollziehen […].« Paula befürchtet, dass ihre Toleranz defizitär ist, wenn sie kein Verständnis für das Tragen des Kopftuchs aufbringen kann. Es offenbart sich hier eine Spannung zwischen Relativierung und Bewahren des eigenen Wahrheitsanspruchs angesichts von Toleranz. Sie fährt aber fort mit einer Respektbekundung: »Aber sie als Mensch hab ich, also tolerier ich natürlich. Sind genauso Mensch wie du und ich. Haben die gleichen Rechte, wie ich finde […].« Paula bezieht sich darauf, dass diejenigen, deren Handlungen sie nicht nachvollziehen kann, als ihr gegenüber gleichberechtigte Menschen Respekt verdienen.

Der weitere Verlauf der Gesprächssequenz zeigt, dass Paula mit kopftuchtragenden Musliminnen Phänomene verbindet, die bei ihr Unverständnis hervorrufen:

> »Haben die gleichen Rechte, wie ich finde, die ihnen aber dann wieder wegen ihrer Religion entzogen werden. Deswegen versteh ich das immer nicht, deswegen bin ich ja auch teilweise nicht gläubig, weil ich einfach, keine Ahnung, das ist ein freies Land, und, ich mein, jeder sollte seine eigenen Entscheidungen treffen dürfen wie er will und nicht mit irgendwem verheiratet werden müssen weil es der Glaube sagt, oder weil es die Familie will und einfach das machen dürfen, was er will.«

Kopftuchtragen wird von ihr somit in einen direkten Zusammenhang mit Zwangsheirat gesetzt. Paulas Toleranz erfolgt somit zwar aus einem wohlbegründeten Urteil (der Verweis auf die Menschenrechte) und aus einem Abwägen zwischen Akzeptanz und Zurückweisung, geht aber auch mit Verallgemeinerungen in Bezug auf die von ihr Tolerierten einher, auf die ich mich im Folgenden konzentrieren möchte.

Zunächst einmal sollte es uns erstaunen, dass Paula in Bezug auf Toleranz gegenüber Religion spontan kopftuchtragende Frauen erwähnt, denn an vielen Stellen des Interviews berichtet Paula gerade von Auseinandersetzungen, in denen es um ihre Ablehnung des Christentums geht.[13] Diese assoziiert sie jedoch spontan nicht mit dem Begriff der Toleranz. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie kaum Unterschiede zwischen sich als Nichtreligiöse und ChristInnen wahrnimmt: »zu den Christen wüsste ich jetzt irgendwie keinen Unterschied. Da gibt's ja nichts worauf die verzichten oder so. Die gehen halt beten.« Den Unterschied zwischen sich und MuslimInnen begründet sie damit, dass diese Lebensvorgaben hätten, an die sie sich halten müssten, wie den Ramadan. Somit erklärt sich, dass die ›Anderen‹, also die Objekte der Toleranz, für Paula vorrangig MuslimInnen sind und nicht ChristInnen. Auch ist auffällig, dass alle Situationen, in denen sie Toleranz auf MuslimInnen bezieht, Geschlechterrollen zum Thema haben, wie das Kopftuchtragen, Heiratspraktiken und sexuelle Belästigungen. Dabei ist sie sich in Bezug auf die Kategorisierungen unsicher und benutzt Begriffe wie ‚Muslime‹ ‚Ausländer‹ und ‚türkisch‹ synonym, so wie sie auch den Begriff ‚deutsch‹ in Abgrenzung zu ‚muslimisch‹ benutzt, woraus zu schließen ist, dass Deutsche für sie automatisch NichtmuslimInnen sind. Besonders deutlich wird diese Kategorisierung in ihrer Antwort auf die Frage, wo sie in ihrer Umgebung mit Religion in Kontakt kommt. Hier nennt sie als Berührungspunkte sexuelle Belästigungen, denen sie auf der Straße in ihrem Viertel ausgesetzt ist:

> »Es ist halt immer nur, dass die, es ist halt so ein Vorurteil, dass die Türken jetzt hier sehr dreist sind, was halt Frauen anbaggern angeht und so was, und sehr strengen Ton drauf haben, was halt dann immer Vorurteile schafft, was ein bisschen schade ist, einerseits. Ja aber ist halt so in manchen Alter und in manchen Kulturen so, dass die Männer ein bisschen arrogant oder so was sind. Oder halt sehr großes Maul haben.«

Auf die Frage hin, was die Gründe für dieses Verhalten sein könnten, mutmaßt sie: »Das weiß ich nicht. Also, ich *[sic!]* vielleicht weil ihre Frauen ja meistens relativ viel bekleidet ist, würde ich sagen, dass sagt ja die Religion auch, dass die meisten nicht viel Haut zeigen dürfen […].«

---

13 Siehe hierzu auch den Artikel von Willems in diesem Band.

Paula fährt fort, von ihrer nach eigener Einschätzung eher freizügigen Einstellung zu Bekleidung zu sprechen und diese mit der Praxis der erwähnten Frauen zu kontrastieren. Sie sieht die Gründe, für die Probleme mit sexueller Belästigung nicht direkt in sexistischen Strukturen begründet, sondern macht unterschiedliche Auffassungen über Bekleidung dafür verantwortlich, die anhand kultureller/religiöser Linien verlaufen. Dabei ist sie sich der Problematik ihrer Kategorisierungen durchaus bewusst:

> »Aber es ist halt, also für mich ist es ganz krass halt, also sind halt die Ausländer, würde ich jetzt sagen. Also, das hört sich immer so blöd an, die Ausländer, aber die, ja sind ja irgendwie Ausländer *(lacht)* Die können ja trotzdem deutsch sein, aber sie sehen halt anders aus, und ich weiß nicht, wie ich sie nennen soll halt. *[…]* Will jetzt auch nicht rassistisch sein, deswegen, ja. Aber es sind die halt sehr verbreitet, die – ich weiß nicht, die Deutschen sind einfach schüchterner, hab ich das Gefühl.«

Die Kategorie ›muslimisch‹ wird in Zusammenhang mit der sexuellen Belästigung im Viertel nicht direkt von Paula erwähnt. Dennoch schwingt diese Kategorie mit, da sie die Situationen, die sie mit »Türken« und »Ausländern« in Verbindung bringt, als Kontakt mit Religion verhandelt und in anderen Interviewstellen deutlich wird, dass sie ›muslimisch‹ sowohl mit den hier erwähnten Kleidungsregeln als auch mit ›türkisch‹ assoziiert.

Nach Mecheril und Lingen-Ali kann man hier von einer natio-ethno-kulturellen Kodierung von Religion sprechen, wobei Religion als Deutungs-, Orientierungs- und nicht zuletzt Unterscheidungspraxis dient, die mit Essenzialisierungen einhergeht (Mecheril & Lingen-Ali 2016, 20). Anhand dieser Interviewausschnitte wird also deutlich, dass Paula Toleranz zunächst mit MuslimInnen in Verbindung bringt und ihren Kontakt mit Islam als konflikthaft erlebt, wobei sie natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen mit Religion – hier dem Islam – verbindet. Ob Religion in ihrer Weltsicht dabei die dominante Deutungskategorie ist, kann hier nicht aufgezeigt werden, da der Rahmen des Interviews hierfür zu begrenzt ist und Religion als Bezugskategorie bereits vorgegeben wird. Zumindest Mecheril und Lingen-Ali stellen aber fest, dass der Rückgriff auf Religion als Erklärungsmuster in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Diskursraum stark zugenommen hat, wobei insbesondere der Islam als Unterscheidungskategorie eine Rolle spielt (Mecheril & Lingen-Ali 2016, 17f.)

Ich möchte noch einmal auf Paulas Erfahrungen auf der Straße ihres Viertels zurückkommen: Paula lebt trotz dieser schlechten Erlebnisse gerne in einem religiös vielfältigen Stadtteil wie Moabit, und zieht diesen Ort einem christlich-bürgerlich geprägten Stadtteil wie Lichterfelde, wo sie zuvor gewohnt hat, vor. Gründe seien neben dem reichhaltigeren Unterhaltungsangebot auch, dass man in einem vielfältigen Bezirk voneinander lerne und ins Gespräch komme. Hierbei ist zu er-

wähnen, dass Paula von keinem einzigen interreligiösen Gespräch in Moabit berichten kann. Die einzigen Situationen in ihrem Stadtteil, die sie als interreligiös beschreibt, sind die Auseinandersetzungen mit den »ausländischen« Männern, die sie auf der Straße sexuell belästigen. Es scheint also, dass Paulas Bekenntnis zur Bejahung einer religiösen Vielfalt einen eher abstrakten, formelhaften Charakter einnimmt und sich nicht in ihren Erfahrungen widerspiegelt. Auch ihre Aussage, dass man eine Art der interkulturellen Kompetenz durch das Erleben religiöser Vielfalt erlange, verstärkt diesen Eindruck:

> »dann ist es nicht so anders, wie wenn du jetzt auf einmal von Deutschland in die Türkei kommst. Oder nach Arabien oder irgendwie so was. Dann wär das ja so: Wow! Kompletter Kulturschock *(lacht)*, sondern du wächst damit fast auf und so ist es fast normal.«

An anderer Stelle äußert Paula die Meinung, dass durch vermehrtes Wissen über Religion Intoleranz bekämpft werden könnte. Sie findet, dass verschiedene Religionen in der Schule behandelt werden sollten, da es »auch ein bisschen zu der Toleranz von den Menschen« dazugehöre. Durch die Aufklärung über andere Religionen könnte man zum Beispiel lernen, warum manche Frauen Kopftuch tragen. Dies steht im starken Kontrast zu ihrer Aussage, dass sie persönlich kein Interesse an dem Thema Religion hat und auch nicht weiß und nicht interessiert ist zu erfahren, warum manche muslimischen Frauen ein Kopftuch tragen. Auch hier bleibt Paulas Toleranzbegriff abstrakt und wenig reflektiert.

4.2 Die Grenzen der Toleranz bei Paula und das intolerante Andere

Schließlich lässt sich über Paula sagen, dass sie ihre tolerante Haltung, aber auch ihre Grenzen der Toleranz an Situationen und Praktiken festmacht, die mit dem Islam in Verbindung gebracht werden, aber auch Geschlechterrollen zum Thema haben, so zum Beispiel in Bezug auf die sie belästigenden Männer, die zuvor explizit als türkisch/ausländisch und implizit als muslimisch charakterisiert wurden:

> »Na ja, ich erleb es ja selber, am eigenen Leib und mach gar nichts. Also () ist schon – also, ist mir schon passiert, dass die halt sehr, sich sehr viel rausnehmen, einfach. Auch in Clubs. Da gehen die sehr ran, und ich musste auch schon manchen Kerlen einfach eine Ohrfeige verpassen, weil die es nicht verstanden haben, dass ich nichts von denen wollte, und sind halt einfach nur so Sprüche. Ähm die übergeh ich dann einfach, da sag ich nichts drauf. Also das ist mir dann egal. Das bin ich jetzt eigentlich auch schon fast gewohnt […].«

Ihre Aussage legt nahe, dass sie zunächst die Situation toleriert und sich nur im Notfall wehrt. Während sie hier die Grenzen der Toleranz nur implizit definiert, antwortet sie auf die Frage, was sie nicht tolerieren würde, dass sie die für sie –

wie wir bereits in einem vorherigen Zitat gesehen haben – als muslimisch kategorisierten Zwangsheiraten nicht akzeptieren kann: »wenn irgendwelche kleinen Kinder verheiratet werden, oder […] wo die Religion oder die Eltern halt den Freund verbieten, weil sie nicht türkisch sind, nicht muslimisch sind, weil er deutsch ist«. Während es bemerkenswert ist, dass Paula vorrangig den Islam in Bezug sowohl des Tolerierbaren als auch des Nicht-Tolerierbaren in den Blick nimmt, deutet sich hier an, dass Paula den Islam mit Restriktionen und Intoleranz verbindet. Denn sie verbindet das Verbot der freien Partnerwahl jenseits von Grenzen der Religion oder Nationalität mit muslimischen Kontexten. Muslime sind in Paulas Darstellung Andere, die sich von ihr im Umgang mit Religion und Geschlechterfragen fundamental unterscheiden. Und die Andersartigkeit der MuslimInnen liegt für Paula auch in einer fehlenden oder weniger ausgeprägten Toleranz. Wenn Paula davon spricht, dass sie kopftuchtragende Frauen toleriert, fügt sie hinzu, dass sie deswegen nicht versteht, warum deren Religion wiederum intolerant sei: Die kopftuchtragenden Frauen, die hier in Deutschland, welches sie als »freies Land« bezeichnet, alle Rechte genießen würden, könnten bzw. wollten diese gar nicht wahrnehmen aufgrund des sozialen Umfelds (Familie) und eines religiösen Zwangs.

Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Paula religiöse Gebote grundsätzlich als freiheitseinschränkend und eine Religion, die Gebote hat, als intolerant wahrnimmt. So beschreibt sie eine Szene im Urlaub mit der Familie in Tunesien, bei der sie anlässlich einer Moscheebesichtigung eine Kopfbedeckung tragen musste und sich aufgrund ihrer anfänglichen Weigerung mit ihrer Mutter stritt. Ihre Unzufriedenheit über den Ausgang der Auseinandersetzung drückt sie folgendermaßen aus: »Ich mach was eure Religion verlangt, und das will ich ja gar nicht. Ich will ja gar nicht, dass eine Religion quasi jemanden bestimmt. Wie er zu leben hat, oder so. Und das hab ich ja dann in dem Punkt dann gemacht.« Die Unfreiheit, die Paula hier kritisiert, betrifft einerseits den ihr auferlegten Zwang, ein Kopftuch zu tragen, obwohl sie die diesem Zwang zugrundeliegenden Werten nicht teilt. Andererseits geht ihre Kritik tiefer: Sie möchte generell nicht, dass Menschen sich in ihrer Lebensführung von Religion leiten lassen, da diese Orientierung in ihrer Vorstellung nur als Zwang existiert. Die Frage, ob Menschen sich in Freiheit dafür entscheiden können, Gebote zu befolgen, kommt nicht auf. Während Paula auf der einen Seite Religion – besonders in Gestalt des Islam – mit Zwang assoziiert, verbindet sie Freiheit am ehesten mit Deutschland. Das wird in ihrer Aussage deutlich, dass dies ein freies Land sei, aber zeigt sich auch an anderer Stelle, und zwar im Kontrast mit der Türkei:

> »die Leute sind auch anders, die sind auch anders in ihrem Land, wie wenn sie woanders sind. Die dürfen da viel mehr als man eigentlich als Gast quasi, da können sie dir eigentlich ganz schön was sagen hier, wenn man irgendwas falsch macht, würd ich sagen, das gibt's ja auch, also jetzt nicht – […] Jetzt nicht in der Tür-

> kei, oder so, wenn du in irgendwelche Stadtteile kommst, und du kein Kopftuch trägst oder so was, oder dich – oder halt in die Moschee mit Kopfbedeckung gehen musst, dann können sie dir ja, können dich eigentlich rausschmeißen und sagen: Nee, wollen wir nicht!«

In Deutschland hingegen »darfst du ja machen, was du willst«. Paula schränkt schließlich ein, dass auch nicht alles erlaubt sei. So dürfe man sich in Deutschland zum Beispiel nicht in der Öffentlichkeit völlig unbekleidet zeigen. Nichtsdestotrotz herrsche eine viel größere Freiheit als in der Türkei, die auch im Zusammenhang dieser Interviewsequenz von ihr als muslimisch kategorisiert wird. Wir haben bereits gesehen, dass Paula ihre eigene Toleranz an dem Beispiel veranschaulicht, dass sie kopftuchtragende Frauen akzeptiert. Das entspräche eben auch der freiheitlichen Kultur Deutschlands. Im Kontrast dazu steht die Türkei, in der ihrer Erfahrung nach abweichende Kleidung aufgrund religiöser (islamischer) Vorgaben nicht immer toleriert wird.

Schließlich wird Paulas Assoziation des Islam mit Intoleranz anhand der hypothetischen Frage deutlich, wie sie reagieren würde, wenn ihr nichtreligiöser Bruder eine religiöse Person heiraten würde. Interessanterweise sieht sie in Bezug auf den Islam Konfliktpotential auf der anderen Seite: »Dürfen die Deutsche heiraten?« Schließlich würde sie dies aber tolerieren und nur hoffen, dass ihr Bruder nicht zu stark von der Religiosität seiner Partnerin beeinflusst wird. Diesen Einwand erhebt Paula ausschließlich in Bezug auf den Islam, bei anderen Religionen sieht sie keine Probleme, auf das Christentum bezogen räumt sie auch ein, dass kirchliche Hochzeiten schließlich schöner seien als standesamtliche Feiern.

Anhand der vorgestellten Gesprächssequenzen habe ich versucht zu verdeutlichen, dass sich Paulas Reden von Toleranz und das Abstecken von Grenzen im Interview vor allem in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen vollzieht, die sie mit dem Islam in Verbindung bringt. Außerdem sind die von ihr mit Toleranz assoziierten Themen fast immer Geschlechterfragen. Man könnte also sagen, dass sich Paula hier von einem als frauenfeindlich verstandenen Islam abgrenzt. Einige religiöse Erscheinungen, wie das Kopftuch, toleriert sie aufgrund ihrer Überzeugung, dass auch Kopftuchträgerinnen Rechte haben. Andere Phänomene, wie Zwangsheiraten, toleriert sie nicht, da hier genau diese Rechte »wieder wegen ihrer [bezieht sich auf die kopftuchtragenden Frauen] Religion entzogen werden«. Im Folgenden möchte ich Paulas Überlegungen zu Toleranz mithilfe Browns Kritik des Toleranzdiskurses kontextualisieren.

4.3 Zwischenfazit: Paula und der Toleranzdiskurs

Paulas Toleranzverständnis und ihre Ausführungen zu religiöser Vielfalt zeigen Merkmale auf, die Brown in Bezug auf den Toleranzdiskurs beschreibt. Zunächst

einmal findet sich die von Brown eher für die politische Ebene skizzierte diskursive Unterscheidung zwischen einem toleranten Westen und einem intoleranten Nicht-Westen auch in Paulas persönlicher Landkarte wieder, wenn sie vom freiheitlichen Deutschland spricht und den autoritären muslimischen Ländern, vom toleranten Selbst und den intoleranten Anderen. Die Tatsache, dass Paula Toleranz meist auf MuslimInnen bezieht, obwohl sie auch mit christlichen Phänomenen in Konflikt kommt, verdeutlicht einerseits, dass sie den Islam als problematisch wahrnimmt, und andererseits, dass sie das Christliche sowie möglicherweise das Nichtreligiöse als Norm ansieht und den Islam als das Andere. Unterschiede zwischen sich und ChristInnen bleiben – trotz offensichtlicher Differenzen – weitgehend unsichtbar. Weiterhin lässt sich bei Paula beobachten, dass in Bezug auf ihr Sprechen von Toleranz das tolerierte Andere essenzialisiert wird. MuslimInnen tauchen bei ihr als Menschen auf, die bestimmte Lebensvorgaben und eine völlig andere Geschlechtermoral haben als sie selbst. Dabei gehen ihre Konstruktionen vom Islam mit natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen einher. Diese Vermischung und synonyme Verwendung verschiedener Identitätsmerkmale beschreibt Brown als ein Charakteristikum des Toleranzdiskurses, welcher dazu führt, dass Identitäten und Differenzen nicht nur stabilisiert, sondern auch erst erzeugt werden. Dabei werden verschiedene Phänomene, wie zum Beispiel das der sexuellen Belästigung oder der Zwangshochzeit, als vorrangig kulturell und religiös bedingt gelesen.

Gerade am Beispiel der sexuellen Belästigung, von der Paula erzählt, lässt sich aber auch eine Depolitisierung erkennen in dem Sinne, wie Brown diese in Bezug auf den Toleranzdiskurs kritisiert: Paula deutet die Situationen, in denen sie belästigt wird, als ein Problem des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen, Religionen und Weltanschauungen: Dabei stehen verschiedene Vorstellungen darüber, wie sich eine Frau in der Öffentlichkeit zu kleiden hat und wie ein Mann darauf reagieren darf, scheinbar gleichberechtigt nebeneinander und machen Toleranz notwendig. Ungleichberechtigung der Geschlechter wird von Paula nicht direkt als strukturelles Problem angesprochen, sondern als eine Frage der Kultur und der Religion. Da sie aber laut ihres Toleranzverständnisses andere Kulturen und Religionen respektieren möchte, liegt die Lösung des Problems für sie in einer Art interreligiöser Sensibilisierung, wie sie zum Beispiel durch das Reisen in fremde Länder oder das Leben in einem religiös vielfältigen Viertel geschehen könnte. Wenn die Antwort auf die Probleme der sexuellen Belästigung aber darin gesucht wird, gegenseitig Verständnis aufzubauen und sich kennenzulernen, findet eine Entpolitisierung des Erlebten statt. Vermutlich würde Paula selbst diese Haltung des Tolerierens nicht konsequent verfolgen und wir wissen, dass sie auch in Bezug auf die Belästigungen im Notfall Grenzen setzt. Es geht jedoch hier eben auch genau darum, die Inkonsistenzen in ihrem Toleranzverständnis herauszuarbeiten. Im Endeffekt bleibt es offen, ob durch die Entpolitisierung Paulas Handlungsunfähigkeit und ihre Wehrhaftigkeit angesichts der sexuellen Belästigungen einge-

schränkt wird. Zu vermuten wäre, dass Paula angesichts ihres Selbstbilds als tolerante, weltoffene Person nicht rassistisch sein möchte und meint, den ›Anderen‹ in seiner kulturellen und religiösen Andersartigkeit zumindest bis zu einem gewissen Grad tolerieren zu müssen. In diesem Kontext wird ein anderer Aspekt von Browns Kritik am Toleranzdiskurs relevant: Toleranz als Mittel zur Bewältigung von Differenz könnte sich bei Paula als fragil erweisen, wenn sie sich dazu verpflichtet fühlt, Zwänge und Einschränkungen von (vermeintlichen) VertreterInnen einer Religion ihr gegenüber zu tolerieren, die wiederum ihrer Vorstellung zufolge keine Toleranz walten lassen. Vorstellbar wäre auch, dass sie anfällig für die Kritik der ›falschen Toleranz‹ in Bezug auf ›den Islam‹ sein könnte, da ihr Toleranzverständnis ein Dilemma aufweist: Sie muss einseitig nachgiebig sein, während es andere angeblich nicht sind.

Alles in allem können wir mit Brown schlussfolgern, dass Paula am Toleranzdiskurs und somit an der Differenzkonstruktion teilnimmt, die damit einhergeht. Es ist deutlich, dass ihr Zugang zum Thema religiöse Vielfalt ambivalent ist und ihr Verständnis von Toleranz für den Umgang mit Pluralität eher hinderlich sein könnte. Aber muss daraus die Konsequenz erwachsen, dass Toleranz keine geeignete Tugend im Umgang mit religiöser Vielfalt ist? Was bedeutet dies in Bezug auf eine religionspädagogische Toleranzdidaktik, wie Krimmer sie vorschlägt? Im Folgenden sollen die Erkenntnisse aus dem Interview mit Paula wieder auf den religionspädagogischen Diskurs bezogen und nach Konsequenzen für den Religionsunterricht gefragt werden.

5 Braucht die Religionspädagogik eine Toleranzdidaktik?

Trotz der hierarchisierenden und ausschließenden Funktionen des Toleranzbegriffs in gesellschaftlichen Diskursen um Religion möchte ich doch dafür plädieren, ihn nicht für überholt zu erklären. Einerseits sollte im Religionsunterricht Toleranz nicht trotz, sondern aufgrund des gesellschaftlichen Toleranzdiskurses thematisiert werden, da nur so ein Hinterfragen und gegebenenfalls eine Dekonstruktion von verfestigten Bildern und Vorstellungen von religiöser Vielfalt stattfinden kann. Und andererseits bietet sich der Begriff meiner Ansicht nach an, um einen Umgang mit tatsächlich vorhandener religiöser oder weltanschaulicher Differenz zu finden, vor allem in Bezug auf den von Krimmer konstatierten, unter SchülerInnen weit verbreiteten Indifferentismus in Bezug auf Toleranz: Denn Toleranz kann eine Möglichkeit bieten, eigene Überzeugungen zu formulieren und gleichzeitig abweichende Standpunkte zu akzeptieren – eine in einer demokratischen, religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft wichtige Fähigkeit.

Um SchülerInnen für die Funktion des Toleranzbegriffs in hegemonialen Diskursen zu sensibilisieren, müsste im ersten Schritt ein Hinterfragen angeregt wer-

den: Konkret müsste einerseits die weitverbreitete einseitige Verknüpfung von Toleranz mit Reformation und Aufklärung, ›dem Westen‹ und dem Christentum, bei gleichzeitiger Assoziierung von Intoleranz mit nichtwestlichen (und nichtchristlichen) Gesellschaften dekonstruiert werden. Andererseits müsste eine religionspädagogische Toleranzdidaktik die Normstabilisierung sowie Essenzialisierungen und Verallgemeinerungen beim Sprechen über Toleranz problematisieren.[14] So müsste eine Toleranzdidaktik reflektieren, wenn einseitig muslimische oder jüdische Praktiken (wie das Kopftuch oder die Vorhautbeschneidung bei Jungen) als Herausforderung für Toleranz diskutiert werden, während christliche Praktiken als vermeintlich neutrale kulturelle Ausdrucksformen unsichtbar bleiben. Im Religionsunterricht müssten dann stärker auch Konfliktsituation in den Blick genommen werden, welche sich eben nicht an der Schnittstelle Islam/Christentum abspielen, sondern zum Beispiel zwischen Nichtreligion und Religion oder zwischen verschiedenen Strömungen innerhalb einer Religion. Denn mit der – wenn auch meist wohlmeinenden – Fokussierung der Toleranzdebatte in der Religionspädagogik auf den Islam wird implizit die Annahme gestärkt, dass die Minderheitenreligion das Andere ist, welches die Gesellschaft vor Probleme stellt. Vermieden werden müsste außerdem eine Verengung von Praktiken oder Vorstellungen auf die Kategorie *Religion*, wie es z.B. im Fall Paula in Hinblick auf Zwangsheiraten und sexuelle Belästigung geschieht. Gerade angesichts des Islamdiskurses in der Gesellschaft müsste man eine vorschnelle ›Religiosierung‹[15] von zu tolerierenden oder nicht zu tolerierenden Phänomenen verhindern, auch und insbesondere im Kontext von Religionsunterricht. Auch Schweitzer problematisiert, dass Konflikte einseitig in Hinsicht auf Religion interpretiert würden (Schweitzer 2007b, 337). Gleichzeitig kritisiert er aber auch, dass Ignoranz gegenüber religiösen Faktoren in Bezug auf Toleranz »notwendig hinter einer im vollen Sinne differenzorientierten

14 Siehe hierzu Willems, 2018b: Willems thematisiert den Aspekt der Religionskritik im Rahmen des problemorientierten Religionsunterrichts. Während er die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Religionskritik im Religionsunterricht bejaht, merkt er an, dass sich diese seit ihrer Thematisierung in der Religionspädagogik in den 1960/70er Jahren gewandelt hat. Während Religionskritik einst als emanzipatives Projekt aufgetreten sei, wäre sie heute oft auf eine »Islamkritik« reduziert und bringe oft Exklusion von religiösen und ethnischen Minderheiten mit sich. Dies müsste bei der Behandlung von Religionskritik im Religionsunterricht heute mitbedacht werden. Willems stützt sich dabei auf Erkenntnisse aus den REVIER-Interviews, nicht zuletzt auch auf Paulas Aussagen.

15 Der Begriff ist aus dem in der vorherigen Fußnote genannten Artikel von Willems entnommen: »Eine ›Religiosierung‹, oder auch eine ›Theologisierung‹, die alle Fragen und Probleme der Welt als religiöse oder theologische versteht und meint, sie religiös oder theologisch bearbeiten oder gar ›lösen‹ zu können, gilt es im Religionsunterricht deshalb gerade nicht zu fördern, sondern zu hinterfragen.« (Willems 2018b, 143).

Anerkennung zurückbleibt.« (Schweitzer 2007b, 345)[16] Eine Bildung zur Toleranz ohne die Berücksichtigung religiöser Faktoren sei in einer nicht unwesentlich von Religion geprägten Welt wenig relevant (Schweitzer 2007b, 344ff.). Insbesondere in Bezug auf Ausprägungen des Islam und des Judentums im deutschen Kontext würde eine Ignoranz gegenüber Religion unweigerlich zu Diskriminierung und Intoleranz führen: »Die Nichtbeachtung religiöser Dimensionen im Falle von Judentum und Islam kann sich kaum auf freiheitliche Motive berufen. Eher könnte ihr zum Vorwurf gemacht werden, dass sie selbst zu einem Bestandteil intoleranter Verhältnisse geworden sei.« (Schweitzer 2007b, 345) Mit Bezug auf den Kommunitaristen Taylor kritisiert Schweitzer den Universalismus einer Anerkennungspolitik, die nicht auf Religion eingestellt ist, und plädiert für eine differenzorientierte Herangehensweise (ebd.) Insofern möchte ich in diesem Artikel keinesfalls dafür argumentieren, religiöse Aspekte in Bezug auf Konflikt und Toleranz zu ignorieren. Dies kann so, wie Schweitzer sagt, tatsächlich die schon bestehende Ausgrenzung und Marginalisierung von Praktiken religiöser Minderheiten verstärken – zum Beispiel, indem mit der in religiösen Dingen zu wahrenden Neutralität des Staats argumentiert wird, um Staatsbediensteten das Tragen von Kopftüchern zu verbieten.

Eine erfolgreiche religionsdidaktische Behandlung religiös begründeter Phänomene, die weder mit ›Religiosierung‹ einhergeht noch mit einer Ignoranz gegenüber dem Religiösen, wird von Hakan Turan in seinem Unterrichtsmaterial zu dem konfliktbehafteten – und im Kontext des Interviews mit Paula hochrelevanten – Themenfeld »Ehre, Ehrenmorde und Keuschheit bei Muslimen« (Turan 2018, 1) vorgenommen. Turan stützt sich dabei auf Grundlagen der identitätssensiblen Kommunikation, was in Bezug auf das von ihm behandelte Thema bedeutet, dass im Unterricht aufzuzeigen ist,

> »dass problematische kulturelle Erscheinungsformen[17] nie per se repräsentativer Ausdruck einer kollektiven Kultur sind, sondern dass sie auch in der Kultur, in der sie auftreten, einen benennbaren sozialen und historischen *Kontext* haben, sowie

---

16 Schweitzers Kritik bezieht sich auf die Erziehungswissenschaften, da sie religiöse Faktoren in der Toleranzbildung weitgehend ausblenden würden. Die Gründe hierfür seien darin zu suchen, dass ErziehungswissenschaftlerInnen aufgrund der geschichtlichen engen Verzahnung von Herrschaft und Religion letzteres als Hindernis für eine Bildung hin zu Freiheit, Toleranz und Selbstbestimmung sehen würden. Das Ausklammern von Religion sollte das Einnehmen eines vermeintlich neutralen Standpunkts ermöglichen und schließlich zur Gleichbehandlung aller führen (Schweitzer 2007b, 344ff.).

17 Mir ist allerdings unklar, warum Turan hier nur auf »problematische« kulturelle Phänomene Bezug nimmt, denn hinsichtlich seines in diesem Text folgend knapp skizzierten Kulturbegriffs müsste dies auf alle kulturellen Ausdrucksformen zutreffen. Zudem müsste definiert werden, was eine kulturelle Erscheinung problematisch oder akzeptabel macht.

fast immer von begünstigenden psychologischen Rahmenbedingungen der Beteiligten abhängen« (Turan 2018, 6).

Dabei bezieht er sich auf einen Kulturbegriff, den er als »transkulturelles Modell« (Turan 2018, 8) bezeichnet, und welcher sich darin auszeichnet, Kulturen nicht als homogene Gebilde, sondern als in sich vielfältig und widersprüchlich, sich gegenseitig beeinflussend und zeitlich veränderbar zu begreifen. In dieser Hinsicht charakterisiert er Ehrenmord als eine Praxis, welche »verstärkt unter konkreten *sozioökonomischen Bedingungen* in stammesähnlich strukturierten ländlichen Regionen sowie in sehr traditionsverbundenen Familien, die solchen Regionen entstammen«, auftritt. Ehrenmorde gebe es auch in nichtmuslimischen Gesellschaften »mit vergleichbaren sozioökonomischen Strukturen«, und sie hätten keine Grundlage im islamischen Recht. Ehrenmorde seien somit »keine *spezifisch islamischen* Erscheinungen«, auch wenn sie heute gehäuft in der islamischen Welt vorkämen (Turan 2018, 7). Ausgehend von dieser Analyse präsentiert Turan Unterrichtsmaterialien, in denen das Phänomen Ehrenmord in der oben beschriebenen Vielschichtigkeit kontextualisiert wird. In den Materialien wird die Praxis nicht als ein Streitthema zwischen den Religionen oder Kulturen dargestellt, sondern in einem innerkulturellen und innerreligiösen Konfliktfeld verortet: So finden verschiedene, sich einander widersprechende muslimische Positionen zu dem Thema ›Ehre‹ und ›Ehrenmord‹ Gehör, anstatt dass nur *eine* ›islamische‹ Position einer korrigierenden ›westlichen‹ Einstellung zu dem Thema gegenübergestellt wird. Zudem wird verdeutlicht, dass Positionen von den jeweiligen sozioökonomischen Verhältnissen geprägt sind. Turan gelingt es meiner Ansicht nach mit dieser Herangehensweise, nicht in die Falle einer ›Religiosierung‹ von ›Ehrenmord‹ zu tappen, wobei er gleichzeitig nicht in eine reflexhafte Apologetik im Sinne von ›das hat mit dem Islam nichts zu tun‹ verfällt. Dieser Zugang könnte auch eine Toleranzdidaktik davor bewahren, sich unkritisch in den dominanten Diskurs über Toleranz in Bezug auf Islam und Muslime einzureihen.

Ähnliches lässt sich mit Blick auf Paulas Vorstellungen von Toleranz zum Thema Zwangsheirat sagen – eine wie der ›Ehrenmord‹ patriarchale Praxis, die sie mit dem Islam assoziiert. Hätte Paula eine identitätssensible Toleranzdidaktik erfahren, würde sie vielleicht ihre Grenzen der Toleranz bei Zwangsheirat als Ausdruck von freiheitsbeschränkenden Ausprägungen von Religion und/oder Gesellschaft setzen, nicht bei Zwangsheirat als Ausdruck von Religion oder Islam im Allgemeinen.

Ich möchte mich nun dem zweiten Aspekt widmen, nämlich dem der Tolerananzbegründung. Paula vertritt (mit Einschränkungen) das, was Krimmer als »Indifferentismus« in Bezug auf Toleranz bezeichnet: Sie hat an sich selbst den Anspruch, tolerant zu sein, wobei sie sich auf das Recht auf Religionsfreiheit bezieht. Schweitzer und Krimmer zufolge ist dies keine starke oder reflektierte Toleranz,

weil Gesetze eher einen appellativischen Charakter haben, solange nicht nach ihrer Begründung geforscht wird, und somit nicht zu autonomen Handlungsentscheidungen führten. Ich habe versucht herauszustellen, dass Paulas Toleranzbegriff tatsächlich sehr fragil zu sein scheint: Sie bejaht einerseits die Wichtigkeit der Toleranz, und meint, dass interreligiöser Austausch zu mehr Toleranz führe, kann das aber nicht begründen, wobei ihre persönlichen Erfahrungen und Handlungen dem auch eher zu widersprechen scheinen. So stellt sich der Eindruck ein, dass Paula Toleranz und Vielfalt eher aus gesellschaftlicher Konformität heraus begrüßt und eben nicht reflektiert hat. Allerdings ist fraglich, ob Krimmers Antwort darauf, nach Toleranzbegründungen in der religiösen Tradition zu suchen, einen Ausweg bieten kann, und zwar nicht nur für Jugendliche wie Paula, die ein distanziertes Verhältnis zu Religion pflegen. Krimmer zufolge kann durch die innerreligiöse Toleranzbegründung das Problem gelöst werden, dass Toleranz eine Relativierung des religiösen Wahrheitsanspruchs mit sich bringen könnte und die religiöse Identität schwäche. Allerdings spielen religiöse Wahrheitsansprüche vermutlich gerade bei religiös individualisierten Jugendlichen eine geringere Rolle. Zumindest deuten die Ergebnisse in den im Rahmen von REVIER geführten Interviews darauf hin, und nicht zuletzt das Interview mit Paula: Als interreligiös verstandene Konflikte betreffen in seltenen Fällen *Dogmen* wie die Frage nach der Trinitätslehre oder der göttlichen Autorenschaft des Korans, sondern eher *Praktiken*, die von den Interviewten als *religiös* gedeutet werden. Krimmer möchte eben gerade die religiöse Verortung der Jugendlichen wieder in den Vordergrund rücken und stellt sich mit ihrem Toleranzkonzept gegen einen weltanschaulichen Relativismus, der Untersuchungen nach eben nicht zu mehr Toleranz führt. Während die Analysen zu Paula dieses Argument zu bestätigen scheinen, möchte ich dennoch einwenden, dass Toleranzkonzepte für die SchülerInnen anschlussfähig sein müssen, und es ist zu bezweifeln, dass es für eine rein innerreligiöse Toleranzbegründung in den Weltsichten religiös individualisierter Jugendlicher genug Anknüpfungspunkte gibt. Daher ist es eine religionspädagogische Aufgabe, den Plausibilitäten der Jugendlichen entsprechend Toleranz religiös individualisiert zu begründen, und zwar unter (nicht ausschließlicher) Einbeziehung religiöser Motive.

Trotzdem kann Krimmers Modell einer »reflektierten Toleranz« dabei helfen, die SchülerInnen dazu anzuregen, sich einerseits klar in Bezug auf religiöse Dogmen und Praktiken zu positionieren, und sich andererseits ihrer eigenen Weltanschauung bewusst zu werden, indem sie ihre Begründungen für Toleranz reflektieren. Dies ist auch angesichts von Browns Beobachtung relevant, der zufolge das westliche, Toleranz ausübende Subjekt als neutral erscheint, da der Diskurs dessen Partikularität verschleiert. Eine »reflektierte Toleranz«, die nach individuellen Begründungen sucht, kann diese Partikularität aber sichtbar machen. Allerdings sollten die Begründungen aber nicht auf die christliche Tradition verengt werden. Denn auch im Religionsunterricht sollte vermieden werden, dass SchülerInnen auf

ihre religiöse Zugehörigkeit reduziert werden, wie es Meyer-Magister anmahnt, wobei er sich auf die differenzorientierte Konzeption interreligiösen Lernens nach Asbrand und Scheunpflug bezieht:

> »Statt die Differenz zwischen ›Eigenem‹ und ›Fremden‹ zur Grundlage des interreligiösen Unterrichts zu machen, muss der Unterricht selbst ›differenzorientiert‹ sein: Lernziel interreligiösen Unterrichts ist dann nicht vornehmlich, ›Verstehen und Toleranz‹ dem Fremden« gegenüber aufzubauen und sich dabei in der Identität des ›Eigenen‹ zu versichern, sondern den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, überhaupt mit Heterogenität und Differenz im kulturell-religiösen Bereich umgehen zu können.« (Meyer-Magister 2012, 180)

Die SchülerInnen sollten dabei nicht als Angehörige bestimmter Religionen adressiert werden, sondern sie müssten ihre Identitäten in verschiedenen Situationen selbst entdecken und ausloten dürfen. In Bezug auf eine Toleranzdidaktik würde dies bedeuten, dass die SchülerInnen selbst herausfinden können, wo sie Differenzen zwischen sich und anderen wahrnehmen, und welche Rolle Religion dabei spielt, um dann einen Umgang damit zu finden. Sie können erproben, Positionen einzunehmen und verhandeln, was für sie die Grenzen des Akzeptablen sind. Nicht zuletzt können sie für sich ergründen, welche Werte ihrer individuellen Konzeption von Toleranz zugrunde liegt und welche Rolle Religion dabei spielt. So kann im Religionsunterricht ein Umgang mit tatsächlich vorhandener Differenz gefunden werden, der nicht auf starren und verallgemeinernden Konstruktionen von Religionen basiert, und gleichzeitig nicht aus Harmonisierung und Auflösung von Unterschieden besteht.

Literatur

Beckmann, Klaus (2010): Wieviel Klarheit darf Dialog kosten? Zur Ethik des Gesprächs zwischen Christen und Muslimen. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik 54/2010, 121-130.

Brown, Wendy (2008): Regulating aversion: tolerance in the age of identity and empire. Princeton.

Brown, Wendy & Forst, Rainer (2014): The Power of Tolerance: A Debate. In: Luca di Blasi & Christoph F. E. Holzey (Hg.). New York.

Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bd. 46, 2/2000, 251-274.

Forst, Rainer (2011): Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik. Berlin.

Horsch, Silvia (2004): Rationalität und Toleranz. Lessings Auseinandersetzung mit dem Islam. Würzburg.

Karakaşoğlu, Yasemin: Das Kopftuch als Herausforderung für den pädagogischen Umgang mit Toleranz. Ein empirisch fundierter Beitrag zur Kopftuch-Debatte. In: Bildungsforschung, Jg. 3, 2/2006. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4642/pdf/bf_2006_2_Karakasoglu_Kopftuch_Herausforderung.pdf [letzter Zugriff: 27.09.2019].

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2006a): *Klarheit und gute Nachbarschaft*. Christen und Muslime in Deutschland. Eine Handreichung des Rates der EKD (EKD-Texte 86). Hannover.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2006b): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2006. Online: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/religionsunterricht.pdf [letzter Zugriff: 26.11.2019].

Kreß, Hartmut (2012): Toleranz. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 56/2012, 49-52.

Krimmer, Evelyn (2013): Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus (Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 54). Göttingen.

Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2016): Religion als soziale Deutungspraxis. In: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM, Jg. 24, 2/2016, 17-24.

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim.

Meyer-Magister, Hendrik (2012): Lernen in der Identitätsfalle? Zur Zuschreibung sozialer Identität im interreligiösen Religionsunterricht. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, Bd. 11, 2/2012, 168-183.

Nipkow, Karl Ernst (2010): Wahrheit und Toleranz – theologische Präzisierungen zum Kern des Glaubensdialogs und interreligiösen Lernens. In: Ders. (Hg.): Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche. Gütersloh, 253-262.

Otto, Wolf Dieter (2004): Toleranz und politische Kultur in Deutschland nach 1945 – ein Überblick. In: Horst Lademacher, Renate Loos & Simon Groenveld (Hg.): Ablehnung – Duldung – Anerkennung. Toleranz in den Niederlanden und Deutschland. Ein historischer und aktueller Vergleich. Münster, 23-45.

Schreiner, Klaus & Besier, Gerhard (1990): Toleranz. In: Ott Brunner u.a. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 6, Stuttgart, 445-605.

Schweitzer, Friedrich (2007a): Religiöse Individualisierung –Chance oder Hindernis für Bildung zur Toleranz? In: Friedrich Schweitzer & Christoph Schwöbel (Hg.): Religion – Toleranz – Bildung. Neukirchen-Vluyn, 95-109.

Schweitzer, Friedrich (2007b): Toleranz und Religion – Interdependente Wahrnehmungsprobleme säkularer Erziehungswissenschaft? In: Claudia Crotti, Philipp Gonon & Walter Herzog (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Festschrift für Fritz Osterwalder, Prisma Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Bern, 335-350.

Schwöbel, Christoph (2007): Toleranz – eine unmögliche Tugend für religiöse Gemeinschaften? In: Friedrich Schweitzer & Christoph Schwöbel (Hg.): Religion – Toleranz – Bildung. Neukirchen-Vluyn, 11-38.

Turan, Hakan (2018): Unterrichtsvorschlag/teaching suggestions: Ehre, Ehrenmorde und Keuschheit bei Muslimen – ein identitätssensibler und inklusiver Zugang/Honour, honour killings and chastity among Muslims – an identity orientated and inclusive approach. READY – Religious Education and Diversity. www.readyproject.eu/uploads/files/1517233108EhrenmordeNew.pdf [letzter Zugriff: 25.11.2019].

Willems, Joachim (2018a): Interreligiöse Begegnungssituationen in der Schule. Sequenzanalysen im theoretischen Rahmen der dokumentarischen Methode. In: Nicola Bücker, Antje Roggenkamp & Peter Schreiner (Hg.): Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch. Einblicke in heterogene Bildungsorte. Berlin, 115-130.

Willems, Joachim (2018b): Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Bd. 70 (2) 2018, 142-152.

Willems, Joachim (2017): The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: International Journal of Practical Theology, Bd 21, 2/2017, 194-214.

Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung

Aliyeh Yegane Arani

1 Einleitung

In den letzten Jahren lösten eine Reihe öffentlich bekannt gewordener antisemitischer Vorfälle an Berliner Grund- und Oberschulen eine breite Debatte über ›religiöses Mobbing‹ aus.[1] Die »zunehmenden religiös motivierten Diskriminierungen und Gewalttaten an Schulen« sind für die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Anja Karliczek, ebenso wie für die Bundesintegrationsbeauftragte, Annette Widmann-Mauz, ein Beleg dafür, dass hier mehr getan werden müsse.[2] Entsprechend initiiert die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Franziska Giffey, im November 2018 mit einem Budget von allein im ersten Jahr über 20 Millionen Euro, finanziert als Teil des Nationalen Präventionsprogramms gegen islamistischen Extremismus, das Projekt »Respekt Coaches/Anti-Mobbing-Profis«, um Schulen zu unterstützen gegen Gewalt und religiöses Mobbing anzugehen. Die neuen Respekt Coaches sollen bundesweit Schulen dabei unterstützen, Hass und Gewalt gegenüber Andersgläubigen einzudämmen, gegen religiöses Mobbing vorzugehen und Toleranz und Demokratieverständnis zu fördern.[3] Das Land Berlin reagiert damit, dass antisemitisches Mobbing an Schulen ab dem Schuljahr 2019/2020 bei Senat und Polizei

1 ZEIT ONLINE vom 28.06.2018: John-F.-Kennedy-Schule: Antisemitisches Mobbing an Berliner Elite-Schule, https://www.zeit.de/gesellschaft/2018-06/john-f-kennedy-schule-antisemitisches-mobbing [letzter Zugriff: 23.02.2019]; Tagesspiegel vom 24.03.2018: Paul-Simmel-Grundschule: Mobbing im Namen Allahs, https://www.tagesspiegel.de/berlin/paul-simmel-grundschule-in-tempelhof-mobbing-im-namen-allahs/21111286.html; Tagesspiegel vom 01.04.2018: Antisemitismus an Berliner Schulen. Sein Vergehen: Er ist Jude, https://www.tagesspiegel.de/berlin/antisemitismus-an-berliner-schulen-sein-vergehen-er-ist-jude/21156700.html [letzter Zugriff: 23.02.2019].

2 ZEIT ONLINE vom 03.11.2018: Antisemitismus: Karliczek will religiöses Mobbing an Schulen thematisieren. https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-03/antisemitismus-religioeses-mobbing-schulen-anja-karliczek [letzter Zugriff: 23.02.2019].

3 Siehe: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/bundesprogramm-gegen-mobbing-an-schulen-gestartet/130734 [letzter Zugriff: 23.02.2019].

gemeldet werden müssen und will die Schulleitungen dadurch ermutigen, Mobbingvorfälle aufgrund von Religion und Nationalität offensiv zu thematisieren.[4] Im Kontrast zum hohen Problembewusstsein und politischem Handlungswillen steht die Unschärfe des in der Debatte verwendeten Begriffs des ›religiösen Mobbings‹: Ab wann ist Mobbing ›religiös‹ und in welchem Verhältnis steht es zu Diskriminierung?

Obwohl allgemein von ›religiösem‹ Mobbing gesprochen wurde, war in den öffentlich gewordenen Fällen antisemitisches Mobbing gemeint. Dass trotzdem in der medialen Diskussion oftmals der allgemeine Begriff des religiösen Mobbings gewählt wurde, scheint daher zu rühren, dass in den Falldarstellungen die Taten teilweise auf den (zugeschriebenen) religiös-muslimischen Hintergrund oder die angenommene religiös-muslimischen Motivation der Täter zurückgeführt wurde. Allerdings blieb der breitere schulbezogene Kontext mit Blick auf den allgemeinen Umgang mit Gewalt und Diskriminierung sowie auch der Umgang mit religiöser Vielfalt, in denen es zu dem religiösen Mobbing gekommen war, weitgehend ausgeblendet.

Der Mangel an Daten und Studien zu diesem Thema führt dazu, dass Fragen, die über die öffentlich bekannt gewordenen Einzelfälle hinausgehen, offenbleiben. Zur Klärung dessen, welche Formen religionsbezogenen Mobbings in Schule vorkommen und wie verbreitet diese sind, gibt es bislang kaum ausreichend aussagekräftige Datenerhebungen. Das ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die sozialwissenschaftliche Diskriminierungsforschung in Deutschland ein noch relativ junges Forschungsfeld ist (Scherr u.a. 2017, vii). Obwohl inzwischen zahlreiche Studien die Virulenz von religionsbezogenen bzw. antisemitischen und islamfeindlichen Einstellungen in der Bevölkerung belegen (Pollack 2014; Zick u.a. 2011; Decker u.a. 2018), liegen kaum Forschungsergebnisse zu religionsbezogenen Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext vor. Ein aktuelles Gutachten des Zentrums für Antisemitismusforschung der Technische Universität Berlin und der Justus-Liebig-Universität Gießen stellt fest, dass zwar der schulische Antisemitismus schon länger ein Problem ist, es aber darüber keine belastbare empirische Forschung gibt und eine systematische Erfassung von antisemitischer Diskriminierung in der Schule erst langsam beginnt (Salzborn u.a. 2019, 3). So erhob eine neue Studie erstmals die Diskriminierungswahrnehmung von jüdischen Schüler*innen und Lehrkräften und kommt zu dem Ergebnis, dass Antisemitismus an deutschen Schulen bspw. durch subtile Anmerkungen, diffuse Ablehnung, offenen Hass und auch Gewalt vielschichtig erlebt wird. Jüdische Schüler*innen machen ebenso wie Lehrkräfte die Erfahrung, dass die offene Selbstpräsentation als Jüdin/Jude in der

4 SPIEGEL ONLINE vom 14.09.2018: Berlin führt Meldepflicht für Antisemitismus an Schulen ein – www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/berlin-fuehrt-meldepflicht-fuer-antisemitismus-an-schulen-ein-a-1228131.html 2/5 [letzter Zugriff: 23.02.2019].

Schule die Gefahr birgt, antisemitischen Angriffen ausgesetzt zu sein, weswegen viele nicht offen mit ihrer jüdischen Identität umgehen (Bernstein 2018; vgl. auch ihren Beitrag in diesem Band).

Es liegen bislang eine Reihe von Einzelstudien vor, die zahlreiche Anhaltspunkte dafür liefern, dass nicht nur antisemitische, sondern auch islamfeindliche Diskriminierung ein verbreitetes Problem an deutschen Schulen ist. Eine Reihe qualitativer Studien erhellen die Diskriminierungswahrnehmung von Muslim*innen in Schulen (zu Lehramtsreferendar*innen: Karakaşoğlu 2017, zu Eltern: Uygun-Altunbas 2017, 437ff. und Schiffauer 2015, 68ff., zu Schüler*innen Mühe 2019, 77ff., zu schulischen Regelungen: Mühe 2011). Auch die vorliegenden Daten von Antidiskriminierungsstellen bestätigen diese Befunde (ADS 2013, 16 und 109ff.; Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen 2015, 22ff.).

Obwohl erste Studien dieses Thema beleuchten, lassen sich jedoch bislang kaum Aussagen über das Ausmaß und die Verbreitung von religionsbezogenem Mobbing in Schulen regional oder nach Schulformen und Betroffenengruppen machen. Aber auch weitere, aus Sicht der Diskriminierungsforschung relevante Fragen in Bezug auf den Kontext Schule, wie intersektionale Zusammenhänge zu anderen Diskriminierungskategorien sowie systemische Fragen bzw. relevante Wirkungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Diskriminierungsebenen und Konstellationen (Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften/Schulpersonal sowie institutioneller und struktureller Diskriminierung), können aus den bestehenden Erhebungen nicht ausreichend beantwortet werden.

Die folgenden Ausführungen möchten, ausgehend von den rechtlichen Grundlagen,[5] zur Klärung dieser Fragen beitragen. Zudem ermöglichen die hier dargestellten religionsbezogen ausgewerteten Beschwerdedaten der Berliner Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS), Auskunft über die Diskriminierungswahrnehmung von Schüler*innen und Eltern in Schule und erste Anhaltspunkte über ›typische‹ Formen sowie Häufigkeit religionsbezogener Diskriminierung an Schulen zu geben.

5 Obwohl ein wissenschaftlicher (bspw. soziologischer sowie sozialpsychologischer) Diskriminierungsbegriff weitergehend zu fassen ist (Scherr u.a. 2017), soll hier vor allem auf ein rechtliches Diskriminierungsverständnis rekurriert werden, da sich hieraus der explizite im Rechtsstaat verbindlich definierte Handlungsrahmen von Schule ergibt. Eine weitergehende Analyse würde zudem den Rahmen des Beitrags sprengen.

2 Religion und Weltanschauung als rechtliche Diskriminierungsdimension

Das Menschenrecht auf Religions- und Weltanschauungsfreiheit garantiert das Recht, die Religion oder den Glauben zu wechseln beziehungsweise zu wählen und auszuüben und unterstützt so die freie Entfaltung des Menschen. Dieses Recht ist individuell zu gewähren und knüpft deswegen nicht an der Religion oder an einzelnen Glaubenssätzen an, sondern an dem Menschen, der danach leben möchte (DIMR 2014, 5). Anders formuliert: Die Religions- und Weltanschauungsfreiheit schützt oder privilegiert nicht einzelne Religionen, sondern als umfassende »Gedanken-, Gewissens-, Religions- und Weltanschauungsfreiheit« die (Entfaltungs-)Freiheit von Menschen. Geschützt ist nicht die Wahrheit der Religion, sondern die freie Wahrheitssuche (Bielefeldt 2015, 48; 50; 58).

Die Gewährleistung der Religionsfreiheit als Grundrecht ist elementar für das Verhältnis des modernen Staates zur Religion (Heimann 2016, 49). Entsprechend kommt dem Gebot religiös-weltanschaulicher Neutralität des Staates[6] in der grundgesetzlichen Verfassungsordnung eine Schlüsselrolle zu (Dreier 2018, 95). Artikel 4. Abs. 1 und 2 des Grundgesetzes schützt »die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses« sowie die »ungestörte Religionsausübung.« Durch ein Grundrecht sind alle Träger hoheitlicher Gewalt in Deutschland – so auch Schulen – verpflichtet, und die Religionsfreiheit steht wie jedes Grundrecht Kindern genauso wie Erwachsenen zu. Sie sind also gleichermaßen grundrechtsberechtigt. Aufgrund der fehlenden Grundrechtsmündigkeit bzw. der fehlenden Fähigkeit, ihre Grundrechte selbstständig geltend zu machen, wirkt bei Kindern unter 14 Jahren hier das ebenfalls grundrechtlich geschützte elterliche Erziehungsrecht (Art. 6 Abs. 2 GG) (Heimann 2016, 65). Das Neutralitätsgebot verpflichtet die staatlichen Schulen zunächst dazu, nicht selbst zu missionieren und die Schüler nicht gegen ihren Willen religiösen Symbolen auszusetzen. Allerdings gebietet es dabei keine strenge Neutralität eines völligen Fernhaltens von Religion aus öffentlichen Einrichtungen wie der Schule, sondern eine gleichermaßen fördernde Haltung gegenüber allen Religionen und Weltanschauungen. In diesem Sinne betont das Bundesverfassungsgericht die Bedeutung der öffentlichen Schule als Ort, an dem religiöse und weltanschauliche Vielfalt erlernt und gelebt werden kann (DIMR 2015b, 2). Daher sind religionskundliche Darstellungen und Bezüge unproblematisch, solange sie keinen Bekenntnischarakter aufweisen (Heimann 2016, 36). Darüber

---

6 Das Prinzip der vom Staat geförderten ›Neutralität‹ bezieht sich ausschließlich auf den staatlichen Umgang mit unterschiedlichen Religionen und Glaubensrichtungen, nicht auf die familiäre Erziehung. Der Staat kann Eltern nicht dazu verpflichten, ihre Kinder ›religionsneutral‹ zu erziehen (DIMR 2015, 36).

hinaus verpflichtet es Schulen, auf die religiösen Vorstellungen der Schüler und ihrer Eltern Rücksicht zu nehmen, soweit dies mit dem Erziehungsauftrag der Schulen (Art. 7 Abs. 1 GG) vereinbar ist (Wapler 2015, 443). Auch ist aus kinderrechtlicher Perspektive die Schule dem Bildungsziel verpflichtet, Schüler*innen auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste der Verständigung und Toleranz u.a. zwischen allen religiösen Gruppen vorzubereiten (Art. 29 Art. 1 lit. D. UN-KRK). Hieraus folgt die Verpflichtung, dass die Schulumgebung selbst religiöse Vielfalt von Schüler*innen ermöglichen muss (DIMR 2019, 1).

Verletzungen von Religions- und Weltanschauungsfreiheit sind in der Schule beispielsweise dann gegeben, wenn im schulischen Umfeld Kinder gegen ihren Willen oder den Willen ihrer Eltern an religiösen Zeremonien teilnehmen müssen oder gezielt unter Druck gesetzt werden, um sie von ihrer Religion oder ihren Glauben abzuwenden. Sie können aber auch dann gegeben sein, wenn die Religionsfreiheit ohne ausreichende sachliche Gründe eingeschränkt wird, denn das Befolgen einer religiösen Kleiderordnung, die freiwillige Zurschaustellung religiöser Symbole oder die Teilnahme an religiösen Gottesdiensten und religiösen Feiertagen ist Teil der individuellen Freiheit. Eine Diskriminierung von Eltern wegen ihrer Religions- und Glaubenszugehörigkeit kann gleichzeitig auch die Rechte des Kindes verletzen (DIMR 2015a, UN-General Assembly 2015).

Für Fragen der Diskriminierung aufgrund der Religion und Weltanschauung ist zudem auch das historisch in seiner Genese neuere Antidiskriminierungsrecht ausschlaggebend. Grundsätzlich ergibt sich aus den Vorgaben verfassungs-, europa- und völkerrechtlicher Regelungen ein umfassendes Recht auf diskriminierungsfreie Bildung. Das Diskriminierungsverbot aus Artikel 3 GG normiert neben anderen Gründen auch, dass niemand wegen seines Glaubens und seiner religiösen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf (Art. 3 Abs 3 GG). Darüber hinaus basiert die Ausgestaltung des deutschen Antidiskriminierungsrechts auf Vorgaben des internationalen Völkerrechts und Europarechts bzw. der UN-Konventionen und Europäischen Antidiskriminierungsrechtlinien, die bei der Auslegung und Anwendung deutschen Rechts und damit auch der Schulgesetze beachtet werden müssen. Da das 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) allerdings den Bereich Schule nicht abdeckt, ist der Schutz vor Diskriminierung in Schulen, insbesondere von Schüler*innen, im Vergleich zu anderen Lebensbereichen bislang nur unzureichend rechtlich geregelt. Es fehlt hier noch an konkretisierenden Regelungen für Schulen, die auf landesrechtlicher Ebene durch Landesantidiskriminierungsgesetze und entsprechende Reglungen in Schulgesetzen umgesetzt werden müssen. Erste gesetzliche Regelungen wurden in Brandenburg, Hessen und Berlin umgesetzt (Dern u.a. 2018, 202).

Als eine Diskriminierung im rechtlichen Sinne (vgl. § 3 AGG) gilt die Benachteiligung einer Person oder Gruppe aufgrund einer (oder mehrerer) rechtlich geschützter Diskriminierungskategorien ohne einen sachlichen Rechtfertigungsgrund. Der Schutz vor Diskriminierung stützt sich dabei nicht nur auf individuelle Verhaltensweisen wie Beschimpfungen und Gewalt, sondern umfasst auch rechtliche Regelungen, Maßnahmen oder institutionalisierte Praktiken (mittelbare Diskriminierung). Werden beispielsweise die Feiertage bestimmter Religionen bei der Planung von Klassenfahrten nicht berücksichtigt, kann die scheinbar neutrale Terminbestimmung die diesen Religionen angehörenden Schüler*innen faktisch schlechterstellen. Auch Bekleidungsvorschriften, die Schüler*innen mit bestimmten Religionen (und Geschlecht) faktisch häufiger treffen, stellen ebenso eine mittelbare Benachteiligung dar (Dern u.a. 2018, 205). Ebenfalls liegt eine solche mittelbare Diskriminierung vor, wenn bei einer Schulanmeldung an der Grundschule Eltern unterschreiben müssen, dass ihr Kind keine Kopfbedeckung in der Schule tragen wird oder allgemeine Verbote des Tragens einer Kopfbedeckung in den Schulregeln bestehen. Hierdurch werden muslimische Mädchen, die ein Kopftuch, jüdische Jungen, die eine Kippa oder Sikhs, die einen Turban tragen, benachteiligt. Darüber hinaus knüpft der Diskriminierungsschutz – im Gegensatz zu strafrechtlichen Delikten – nicht an vorsätzliches beziehungsweise schuldhaftes Handeln der Täter*innen an: Für das Vorliegen einer Diskriminierung ist es darum unerheblich, ob die Handlung aus einer feindseligen oder abwertenden Haltung erfolgte bzw. eine diskriminierende Motivation vorlag oder der Nachteil ›nur‹ eine unbeabsichtigte Folge war. Es kommt allein auf die benachteiligende Wirkung für die betroffene Person an. Als Diskriminierung gilt auch dann eine Handlungsweise, wenn sie an ein nicht tatsächlich vorliegendes, sondern ein nur zugeschriebenes Diskriminierungsmerkmal anknüpft (ADAS 2018b, 12f.). So kommt es beispielsweise bei einer Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit nicht auf die tatsächliche Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft an bzw. ist es bei einer antisemitischen Beleidigung oder Mobbing irrelevant, ob die jeweilige betroffene Person tatsächlich jüdisch ist.

›Religiöses‹ Mobbing oder Diskriminierung? Im Kontext von Schulen ist der Mobbingbegriff gebräuchlich und wird in der Praxis häufig undifferenziert für alle möglichen Formen von verbaler und psychischer Gewaltausübung verwendet. Das Antidiskriminierungsrecht spricht von Belästigung als einer Diskriminierungsform, bei der unerwünschte individuelle Handlungen zum Ziel oder zur Folge haben, die Würde oder das allgemeine Persönlichkeitsrecht einer Person durch Einschüchterung, Beleidigung, Erniedrigung oder Schaffung eines feindlichen Umfelds zu verletzen (AGG § 3 Abs. 3). Belästigung als eine Diskriminierungsform knüpft an eines der geschützten Diskriminierungsmerkmale an, wohingegen Mobbing auch ohne Bezug zu diesen Merkmalen erfolgen kann. Zudem ist im Unterschied zum

Mobbing für den antidiskriminierungsrechtlichen Tatbestand der Belästigung kein Vorsatz erforderlich, allein die Wirkung für die Betroffenen ist erheblich (ADS 2014, 56).[7]

Eine Unterscheidung von Formen des Mobbings, die an individuelle Persönlichkeitsmerkmale anknüpfen (beispielsweise rassistisches, antisemitisches oder antimuslimisches Mobbing), ist allerdings aus wissenschaftlich-analytischer sowie aus einer praxisbezogenen Perspektive bedeutsam. Vor allem mit Blick auf Präventions- und Interventionsmaßnahmen verweist die pädagogische Literatur auf die bei diskriminierendem Mobbing wichtigen zusätzlich zu berücksichtigenden pädagogischen Handlungsanforderungen bzw. spezifischen Maßnahmen und Interventionen. Denn bei diskriminierendem Mobbing wird im Unterschied zum allgemeinen Mobbing nicht nur das Kind allein, sondern stellvertretend die ganze Gruppe, der das Kind zugeordnet wird, angegriffen, es wird direkt an in der Gesellschaft bestehende Vorurteils- und Abwertungsstrukturen angeknüpft, und rassistische Ordnungsvorstellungen werden in der Schule reproduziert. Wenn solche diskriminierenden Mobbingsituationen zwischen Schüler*innen verharmlost bzw. unterschätzt werden, werden Schüler*innen in ihrem rassistischen Handeln bestärkt, und Abwertungsmuster können sich etablieren (ADAS 2018b, 29).

3 Religionsbezogene Diskriminierung in der Beratungspraxis

Die Berliner *Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen* (ADAS)[8] ist die erste schulspezifische, nichtstaatliche Antidiskriminierungsstelle in Deutschland. Sie wurde 2016 von der Bildungsorganisation LIFE e.V. in Berlin eingerichtet und knüpft an die Empfehlungen u.a. der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) zur Einrichtung von unabhängigen Informations- und Beschwerdestellen bei Diskriminierungen in Schulen an (ADAS 2018a, 20ff.). Das Beratungs- und

---

7 Nach neuester Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts wird inzwischen der antidiskriminierungsrechtliche Tatbestand der »Belästigung« auch als maßgeblich für die Definition von Mobbing zugrunde gelegt, siehe: BAG, Urteil v. 25.10.2007, 8 AZR 593/06, sowie https://www.uni-augsburg.de/de/einrichtungen/gleichstellungsbeauftragte/downloads/mobbing_neu_definiert.pdf.

8 Das Land Berlin nimmt inzwischen bei der Umsetzung von Antidiskriminierungsstrategien in der schulischen Bildung eine Vorreiterrolle ein: 2017 wurde die Stelle einer Antidiskriminierungsbeauftragten innerhalb der Bildungssenatsverwaltung eingerichtet, Ende 2018 wurde ein explizites Diskriminierungsverbot im Berliner Schulgesetz aufgenommen. Des Weiteren hat die Berliner Landesregierung sich in der Koalitionsvereinbarung zur Einführung eines Landesantidiskriminierungsgesetzes (LADG) sowie zur Einrichtung einer »unabhängigen Informations- und Beschwerdestelle bei Diskriminierungen in Kita und Schule« verpflichtet.

Unterstützungsangebot von ADAS richtet sich an Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulbeschäftigte und Vertrauenspersonen des Schulumfelds und bezieht sich nicht nur auf religionsbezogene Diskriminierung, sondern ist horizontal ausgerichtet, d.h. es umfasst Diskriminierungen anknüpfend an alle rechtlich geschützten Merkmalen (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, sexuelle Orientierung, Behinderung, Lebensalter, sozialer Status).

Da die Diskriminierungsdaten aus der Beratungspraxis stammen, können sie nicht repräsentativ sein: Viele Diskriminierungsfälle kommen nicht bei der Anlaufstelle an, wurden an anderen Stellen oder gar nicht gemeldet.[9] Auch belegen die Daten der Anlaufstelle, dass für Schüler*innen sehr große Beschwerdehürden bestehen: Obwohl bei dem Großteil der bei ADAS gemeldeten Fälle, nämlich bei 86 Prozent, Schüler*innen die Opfer der Diskriminierung waren, nutzen sie selbst nur in den seltensten Fällen das Beratungs- und Unterstützungsangebot – das war bei ADAS nur bei 12 Prozent der durch Schüler*innen gemeldeten Diskriminierung der Fall (ADAS 2018a, 8). Hier bestehen teilweise große Ängste, dass die Beschwerde sich negativ auf die Noten auswirken könnte oder sich die Situation, statt zu verbessern, sogar verschlechtert. Schwerwiegende Mobbingfälle zwischen Schüler*innen erreichten ADAS entsprechend erst dann, wenn schon eine lange Leidensgeschichte vorgelegen hatte und die Situation inzwischen unerträglich oder eskaliert war, es beispielsweise zu Gewaltvorfällen oder gesundheitlichen Folgewirkungen gekommen war. Und auch in diesen Fällen waren es in der Regel die Eltern, die externe Beratung und Unterstützung suchten.

Die Aussagekraft der Diskriminierungsdaten von ADAS werden zudem dadurch gestützt, dass die wesentlichen Befunde durch die im Rahmen einer kleinen Anfrage erstmals veröffentlichten Teildaten der neu berufenen Antidiskriminierungsbeauftragten des Berliner Bildungssenats bestätigt werden:[10] Beide Stellen kommen zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen Diskriminierung an der Schule, in vielen Fällen ausgehend von Lehrkräften, dem pädagogischem Personal und dem Schulsystem, erleben: 67 Prozent der Diskriminierungsmeldungen, die bei ADAS eingingen, sowie 71 Prozent der Meldungen, die die Antidiskriminierungsbeauftragten erreichten, betrafen Diskriminierungen, die von Lehrpersonal und der Schule ausgingen. Auch belegen die Daten beider Stellen das große Ausmaß von rassistischer Diskriminierung (bzw. Antisemitismus, antimuslimischem Rassismus, Rassismus gegen schwarze Menschen und gegen Roma und Sinti): Diskriminierungsfälle, die sich auf die tatsächliche oder zugeschriebene ethnische Her-

9 Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass nur ca. jede siebte von Diskriminierung betroffene Person ein Beratungsangebot wahrnimmt, siehe: ADS 2017, 39. Im Schulkontext ist von einer höheren Zahl auszugehen u.a. aufgrund des großen Machtgefälles.

10 Im Rahmen der Anfrage wurden nur Eckdaten der beim Senat eingegangenen Diskriminierungsmeldungen veröffentlicht, darum können hieraus keine weiteren Aussagen über religionsbezogene Diskriminierungsfälle an Berliner Schulen abgeleitet werden.

kunft (Hautfarbe, Sprache, Kultur), Religion oder Nationalität bezogen, machten bei ADAS 83 Prozent der gemeldeten Fälle aus; bei der Antidiskriminierungsbeauftragten waren es 72 Prozent. Auch die höhere Anzahl von Fällen von antimuslimischem Rassismus im Vergleich zu antisemitischen Vorfällen deckt sich mit den Daten der bei ADAS eingegangenen Meldungen. Bei der Antidiskriminierungsbeauftragten betrafen 9 der insgesamt 106 Fälle von rassistischer Diskriminierung antisemitische Diskriminierung und 36 antimuslimischen Rassismus – bei ADAS waren es zwei antisemitische und 37 (explizit) antimuslimische Diskriminierungsfälle von insgesamt 130 rassismusbezogenen Meldungen (ADAS 2018a, 16f.; Abgeordnetenhaus Berlin Drucksache 18/16794; taz vom 17.11.2018).[11] Auch wenn die religionsbezogenen Diskriminierungsdaten der Beratungsstelle nicht repräsentativ sind, können auf der Grundlage dieser Daten weitgehende evidenzgestützte Aussagen über Diskriminierungsrisiken mit Blick auf die religiöse und weltanschauliche Vielfalt an Berliner Schulen gemacht werden, aus denen sich wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung der schulischen Inklusion sowie zu Forschungsfragen, die es zu vertiefen gilt, ableiten lassen.

Die religionsbezogenen Diskriminierungsdaten von ADAS, die im Weiteren vorgestellt werden, stammen aus der ersten Datenauswertung, die den Zeitraum Juni 2016 bis April 2018 abdecken. In diesem Zeitraum erreichten die Beratungsstelle insgesamt 165 Diskriminierungsmeldungen.[12] Im Folgenden sollen nun die mit Blick auf die Diskriminierungsdimension Religion/Weltanschauung ausgewerteten Beschwerdedaten von ADAS Auskunft über die schulische Diskriminierungswahrnehmung bzw. über Formen und jeweilige Häufigkeit religionsbezogener Diskriminierung an Schulen geben.

3.1 Expliziter und impliziter Religionsbezug bei Diskriminierung

Bei 26 Prozent der Fälle rassistischer Diskriminierung, die ADAS erreichten, bzw. in 43 Fällen bezog sich die Diskriminierung direkt auf die Religion bzw. Weltanschauung der betroffenen Person und es kann von einem *expliziten Religionsbezug* gesprochen werden. Der Großteil dieser Diskriminierungsfälle mit explizitem Religionsbezug, nämlich 86 Prozent, betraf die islamische Religion. Die Abwertung, Beleidigung oder Benachteiligung knüpfte hier z.B. an das Tragen eines Kopftuchs oder den Wunsch von Schüler*innen an, bspw. durch Beten oder Fasten ihre Religion zu praktizieren. In fünf Fällen spielten andere Religionen oder Weltanschauun-

11 Die kleineren Fallzahlen für Antisemitismus sagen nur sehr eingeschränkt etwas über die Relevanz des Problems aus. Sie kann darauf zurückgeführt werden, dass die Gesamtzahl der muslimischen Schüler*innen an Berliner Schulen viel größer ist als die der jüdischen.

12 Bei knapp über der Hälfte der eingegangenen Meldungen wünschten sich die Ratsuchenden auch Beratung und Unterstützung. Deswegen liegen hierzu sehr ausführlich dokumentierte Fallbeschreibungen vor.

gen eine Rolle. Dabei handelte es sich um antisemitische Äußerungen und Mobbing von (jüdischen) Schüler*innen oder Schüler*innen, die keine bzw. keine ›richtigen‹ Muslime seien. Die Diskriminierungsfälle mit explizitem Religionsbezug stammten zu gleichen Teilen aus Grund- und aus Oberschulen (aller Schulformen). Die betroffenen Personen waren zum Großteil Schüler*innen. Jungen und Mädchen waren gleichermaßen betroffen.[13] Die am stärksten von expliziter Diskriminierung betroffene Untergruppe waren muslimische Schülerinnen, die ein Kopftuch trugen.[14]

Der Teil der Meldungen, in denen es sich um religionsbezogenen Alltagsrassismus und Mobbing zwischen Schüler*innen handelte, betraf Fälle wie etwa den folgenden: Ein Grundschüler berichtet, dass er, weil er keine Religion hat, von einigen Mitschülern immer wieder ausgeschlossen, beleidigt oder mit den Schulbüchern geschlagen wird. Eine Schülerin aus einer 10. Klasse einer Gemeinschaftsschule, die vor zwei Jahren aus Afghanistan nach Deutschland geflohen ist, wird immer wieder von anderen Kindern mit Sprüchen wie: »Bei dir müssen wir aufpassen, du lässt bestimmt bald Bomben hochgehen!« geärgert.

Wie schon erwähnt, handelte es sich jedoch bei dem Großteil der Diskriminierungsmeldungen um Diskriminierungen, die von Lehrkräften, Schulpersonal und der Schule ausging. Hierzu gehörten Formen von direkter Diskriminierung wie abwertende, rassistische Äußerungen, Benachteiligungen und sogar physische Übergriffe. Beispielsweise machte ein Schulsozialarbeiter in der Schule die Bemerkung »Wir haben jetzt wieder zwei Mädchen mit Kopftuch, und wenn jetzt zwei damit anfangen, wird es rumgehen wie eine Krankheit.« Oder: Eine Gymnasiastin, die ein Kopftuch trägt, erlebt, dass nur sie und ein anderes muslimisches Mädchen – die einzigen beiden Mädchen in der Klasse, die ein Kopftuch tragen – ohne jedweden vorhergehenden Verdacht mitten im Test von der Lehrerin kontrolliert werden, ob sie schummeln bzw. unter ihren Kopftüchern etwas versteckt haben. Hierzu hebt die Lehrerin ihr Tuch an, um drunter zu schauen. Ein weiteres Beispiel ist der Bericht einer Schülerin einer Berliner Oberschule, die erlebte, als sie zum ersten Mal in der Schule ein Kopftuch trug, dass die Schulleiterin versuchte, ihr dieses vom Kopf zu reißen. Es gab auch weitere Meldungen von Fällen, in denen Lehrkräfte versuchten, religiös geprägtes Verhalten von religiösen bzw. muslimischen Schüler*innen zu beeinflussen: Beispielsweise berichtete eine junge Frau, dass ihre Schwester von der Lehrerin gezwungen wurde, Schweinefleisch zu essen, oder eine Mutter eines Grundschülers meldete, dass die Klassenlehrerin ihren Sohn und

13 Es waren 38 Schüler*innen, drei Auszubildende und eine Lehramtsbewerber*in. Zudem waren 19 männlich, 21 weiblich und eine Person intersexuell.

14 Von den 14 Diskriminierungsfällen, die sich auf das Tragen eines Kopftuches bezogen, waren in 11 Fällen die Betroffenen Schüler*innen, in drei auszubildende Erzieherinnen und in einem eine Lehramtsbewerberinnen.

andere muslimische Kinder im Ramadan gezwungen hat, etwas zu essen, wozu sie beispielsweise extra Chips und Süßigkeiten mitbrachte, was sie außerhalb des Ramadans nie tat.

Hinzu kamen Meldungen von *indirekter oder institutioneller Diskriminierung* wie allgemeine Schulregeln, die muslimischen Schüler*innen das Praktizieren ihrer Religion in der Schule erschweren oder unmöglich machen (Gomolla 2017, 145). Beispielsweise wurden ADAS Schulen bekannt, an denen Schüler*innen (durch Anmeldeformulare, Schulregeln oder Hausordnungen) das Tragen einer Kopfbedeckung bzw. eines Kopftuchs oder einer Kippa verboten wurde. Aber auch unverhältnismäßig harte Sanktionen durch die Schulleitung in Fällen, in denen einzelne Schüler*innen ihr Grundrecht auf individuelle Religionsfreiheit ausüben wollen, bspw. indem sie fasteten oder (außerhalb des Unterrichts) beteten, ohne sich ein (weiteres) ›Fehlverhalten‹ zu Schulde kommen zu lassen, sind als religionsbezogene Formen institutioneller Diskriminierung zu bewerten (vgl. hierzu das Beispiel in 3.3).

Implizite religionsbezogene Diskriminierung Die Merkmalskombinationen ethnische Herkunft und (islamische) Religion war bei den gemeldeten Fällen mehrdimensionaler Diskriminierung die am häufigsten auftauchende Kombination. Es zeigt sich, dass bei den Diskriminierungssituationen, die Muslim*innen oder als solche wahrgenommene Personen in der Schule erleben, die Grenzen zwischen einer Diskriminierung anknüpfend an die ethnische Herkunft oder an die Religion nicht scharf zu ziehen sind bzw. fließend ineinander übergehen. Darum ist für islambezogene Diskriminierungsfälle typisch, dass sie nicht zwingend an eine explizite Religionszugehörigkeit zum Islam anknüpfen, sondern sich auch auf die ethnische Zugehörigkeit bzw. entsprechende phänotypische Merkmale, den Namen, das Herkunftsland oder die familiäre Herkunft aus einem vermeintlich islamisch geprägten Kulturraum beziehen, aus der dann eine angenommene islamische Religionszugehörigkeit abgeleitet wird.

Ein Teil der Betroffenen, die sich an die Beratungsstelle wenden, nennen selbst nur die ethnische Herkunft als Diskriminierungskategorie oder sie kommen wegen einer anderen Ungleichbehandlung in der Schule, beispielsweise im Kontext des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder der Übergangsempfehlungen, die für sie im Vordergrund steht. Bei Personen, die entweder keine Muslime sind oder für die die religiöse Identität nicht relevant ist, ist zu vermuten, dass sie – auch wenn sie als Muslime wahrgenommen und diskriminiert werden – diese Diskriminierungsebene selbst nicht unbedingt reflektieren und thematisieren. Die Diskriminierungsdaten wurden mit Blick auf diese Form des antimuslimischen Rassismus an Schulen auch in Bezug auf die ethnische Herkunft der Ratsuchenden und Betroffenen, die Diskriminierung gemeldet haben, ausgewertet. Hierbei zeigt sich mit 67 Prozent, dass eine auffällig hohe Anzahl an Diskriminierungsmeldungen

von Personen mit einem Migrationshintergrund aus Ländern mit einer mehrheitlich islamischen Bevölkerung (MENA-Staaten[15] und Türkei) stammen. Bei diesen Personen kann davon ausgegangen werden, dass sie, unabhängig davon, ob sie tatsächlich Muslime bzw. gläubig sind, allein aufgrund des Namens, der Kultur oder der physischen Erscheinung als Muslime wahrgenommen werden. Darum kann hier von einem *impliziten Religionsbezug* gesprochen werden.

Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Rassismus- und Vorurteilsforschung, die auf die besondere Tradition des antimuslimischen ›Kulturrassismus‹ im Kontext der Geschichte der europäischen Identität in Abgrenzung zum Islam (Benz 2012, 48, Attia 2009) sowie die enge Verwobenheit bzw. das komplexe Geflecht der Diskriminierungsmerkmale Religion, ethnische Herkunft und Kultur im Kontext des antimuslimischen Rassismus hinweisen (Shooman 2014, 222). Kennzeichnend für antimuslimische Diskurse wird die Mischung aus kulturellen und biologistischen Argumentationsstrukturen beschrieben: »Neben der Wahrnehmung als homogenes Kollektiv lässt sich eine Verwendung der Kategorie ›Muslim_in‹ in einem ethnischen Sinne nachweisen. Dies wird insbesondere immer dann deutlich, wenn Personen alleine aufgrund ihres Namens oder Aussehens als Muslim_innen ›identifiziert‹ und alle ihnen unterstellten Charaktereigenschaften vom Islam abgeleitet werden, bzw. jedes negative Verhalten von als muslimisch markierten Menschen auf den Islam zurückgeführt wird.« (Attia u.a. 2014, 54)

3.2 Subtile und latente Formen der religionsbezogenen Diskriminierung

In der Beratungsstelle werden oftmals Diskriminierungserlebnisse gemeldet, in denen die Betroffenen nicht belegen können, ob sich die Abwertung oder Benachteiligung auf ihre tatsächliche oder aufgrund ihres Namens oder Aussehens zugeschriebene islamische Religionszugehörigkeit bezieht. Falls keine entsprechend eindeutigen Äußerungen oder Benachteiligungen gemacht werden, die sich direkt auf die islamische Religionszugehörigkeit, bspw. das Tragen eines Kopftuches, beziehen, ist es für Betroffene in den meisten Situationen kaum möglich, hier genau zuordnen zu können, auf was sich die Schlechterbehandlung bezieht. Ein Teil der Betroffenen gibt dann, anknüpfend an Vorerfahrungen von Diskriminierungen, die vermutete(n) Diskriminierungskategorie(n) an.[16] In Teilen fällt es Betroffenen dann schwer, Erlebtes überhaupt als Diskriminierung zu thematisieren. Hierbei

---

15 Als MENA-Staaten wird die Region von Marokko bis zum Iran (Middle East & North Africa) mit einer mehrheitlich muslimischen Bevölkerung bezeichnet.

16 Die psychologischen Wirkungen einer solcher situativen Verunsicherung hinsichtlich von Erklärungen für Diskriminierungserfahrungen, wie bspw. eine erhöhte Wachsamkeit und Sensibilität, ein erhöhter Bedarf an mentalen Ressourcen, um eigenes Verhalten zu kontrollieren, und eine geschwächte Fähigkeit zur Selbstregulation und eine verringerte Aufmerksamkeit und Leistungsfähigkeit sind durch die Sozialpsychologie gut erforscht; vgl. Hansen 2009.

handelt es sich in der Regel um latente und/oder subtile Diskriminierungsformen. Dies sind zwar in der Theorie zwei unterschiedliche Dinge: bei latenter oder auch impliziter Diskriminierung (implicit bias) geht es um unbewusste negative Voreingenommenheit und Vorurteile, die das Handeln beeinflussen können (Banaji u.a. 2015). Hingegen wird von subtiler Diskriminierung gesprochen, wenn die Diskriminierung beabsichtigt ist, aber unterschwellige Formen gewählt werden, um diese Absicht zu verschleiern. In der Praxis sind diese beiden Diskriminierungsformen allerdings kaum voneinander zu unterscheiden, da für die Betroffenen ebenso wie für Beratungsstellen die Motive der Diskriminierenden in der Regel nicht bekannt gemacht werden und es daher auch unklar bleibt, ob die Benachteiligung oder Herabwürdigung unbewusst oder beabsichtigt war. Teilweise ziehen sich Täter*innen auch im Nachhinein auf eine entlastende Position zurück und geben, nachdem Betroffene sich beschwert haben, an, dass die Aussagen oder Benachteiligung ohne böse Absicht geschah bzw. unbeabsichtigt war. Die rechtliche Perspektive, nachdem nur die diskriminierende Wirkung zählt und die Motivation unerheblich ist, ist deswegen zur Umsetzung der menschen- und verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbote von zentraler Bedeutung.

Subtile/latente Diskriminierungsformen, die ADAS aus Schulen zur Kenntnis kamen, waren beispielsweise die Anwendung doppelter Standards, anknüpfend an die (zugeschriebene) Religionszughörigkeit bei der Sanktionierung von Fehlverhalten oder Regelverstößen, wie sie beispielsweise ein 7-jähriger muslimischer Schüler erlebte. Als bei einer Probe für eine Klassenaufführung Weihnachtslieder gesungen wurden, hat er nicht mitgesungen, weil er dazu, nach eigenen Angaben, keine Lust hatte. Obwohl er nicht störte, stoppte die Lehrerin die gesamte Probe und schrie den Jungen vor allen Kindern laut an, was er sich denn herausnehmen würde, nicht mitzusingen. Es scheint in diesem Fall einerseits der Lehrerin nicht bewusst gewesen zu sein, wie problematisch das verbindliche (Mit-)Singen christlicher Lieder in religiös vielfältigen Klassen ist – rechtlich sowie pädagogisch. Andererseits ist es eine offene Frage, ob sie gleichermaßen hart gegen einen Grundschüler vorgegangen wäre, der einfach keine Lust hat mitzusingen, wenn dieser kein Muslim gewesen wäre. Es zeigt sich, dass in diesem Fall ihre besonders harte und pädagogisch unprofessionelle Sanktionierung und Beschämung des Kindes Formen der Überwältigung bzw. des Zwangs zur religiösen Assimilation annimmt. Da aber keine verbale Bezugnahme auf die islamische Identität des Kindes erfolgte, ist die Diskriminierung für den Jungen wie dessen Eltern kaum nachzuweisen.

Ein weiteres Beispiel ist die Erfahrung, die eine muslimische Mutter meldete: Die Mutter, die ein Kopftuch trägt, nimmt an einem Schulinformations-Abend teil. Im Anschluss geht sie auf die Fachbereichsleiterin zu, um ihr eine Frage zu stellen. Während die Fachbereichsleiterin ihr die Frage beantwortet, schaut diese ihr die ganze Zeit nicht in die Augen, sondern blickt eine deutschstämmige Mutter, die neben ihr steht, an, obwohl sie ihre Fragen vollständig beantwortet.

Subtile/latente Diskriminierungsformen wie diese Beispiele sind für die Betroffenen schwer als solche zu erfassen und zuzuordnen und werden in der Regel auch nicht als Diskriminierung thematisiert und darum selten bei Antidiskriminierungsstellen gemeldet. In der Forschung wird davon ausgegangen, dass in modernen Gesellschaften, in denen soziale Ungleichheit nur meritokratisch bzw. auf Grundlage von Unterschieden in der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft legitimierbar sind und Diskriminierung aufgrund askriptiver Merkmale als illegitim gelten (und rechtlich sanktionierbar sind), subtile, implizite und latente Diskriminierungsformen zunehmen werden (El-Mafaalani u.a. 2017, 183).

3.3 Typische Fallkonstellationen religionsbezogener Diskriminierung in Schulen

Im Folgenden werden beispielhaft zwei religionsbezogene Diskriminierungsfälle in verdichteter Form dargestellt und die ›typischen‹ Merkmale religionsbezogener Diskriminierung, wie sie in der Anlaufstelle ADAS erlebt werden, nachgezeichnet.

Der erste Diskriminierungsfall, der sich 2017 ereignete, verdeutlicht die enge Verwobenheit der Diskriminierungsmerkmale Religion und ethnische Herkunft und die damit verbundenen antimuslimischen abwertenden Zuschreibungen und Stereotypen, in denen allgegenwärtig ein Radikalisierungsverdacht mitschwingt: Eine Gruppe arabischer Schüler*innen, die in einer Notunterkunft für Geflüchtete leben und eine Sekundarschule besuchen, berichten, dass die Lehrerin der Willkommensklasse (nur) die arabischen Schüler*innen immer wieder abfällig behandelt und beleidigt. Beispielsweise sagte sie: »Alle Muslime kommen nach Deutschland wegen des Geldes. Wenn sie es bekommen, sagen sie, dass Deutschland ›Scheiße‹ sei und gehen zurück in ihre Heimatländer und schließen sich ISIS an.« Zudem verweist sie die arabischen Schüler*innen immer wieder darauf, dass sie alle nach drei Jahren wieder in ihre Heimat zurück müssten. Dies greifen die Mitschüler*innen rumänischer Herkunft auf und beschimpfen und beleidigen die arabischen Schüler*innen zusätzlich mit ähnlichen Sprüchen. Die Schüler*innen bekommen das Gefühl, nicht willkommen zu sein, und fühlen sich in der Schule nicht mehr sicher. Sie wollen die Schule wechseln. Da sie sich u.a. aufgrund ihres unsicheren Aufenthaltsstatus nicht trauen, sich über die Lehrerin zu beschweren, meldet die Sozialarbeiterin den Fall.

Hier knüpfte die rassistische Bemerkung zwar explizit an die religiöse Identität an (»Alle Muslime …«), allerdings in einer so engen Verbindung zur abwertenden und stereotypen Darstellung ›ihrer Heimatländer‹, d.h. ihrer Kultur (»nur wegen des Geldes«; »schließen sich ISIS an«), dass ein essentieller, quasi naturwüchsiger Zusammenhang ›des Islams‹, der (nationalen) Kultur ihrer Heimatländer und des Terrorismus hergestellt wird. Für die Lehrerin ist es dabei irrelevant, ob sie tatsächlich Muslime sind oder Christen, Yeziden oder Nicht- und Andersgläubi-

ge. Im Ergebnis sehen sich alle arabischen Schüler*innen mit Fluchtgeschichte aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Kultur und/oder ihrer Religion mit dem Generalverdacht konfrontiert, potenzielle Terroristen zu sein. Typisch an diesem Fall ist auch, dass die vorurteilshaften, abfälligen Äußerungen der Lehrerin gegenüber der arabischen Schüler*innengruppe Teil eines breiteren interethnisch-interreligiösen Mobbingkontextes zwischen den Schüler*innen ihrer Klasse sind. Die rumänischen Schüler*innen greifen die antimuslimischen Ressentiments der Lehrerin sofort auf, um diese Schüler*innen selbst rassistisch zu beleidigen. Es ist zu vermuten, dass sie sich dadurch eine Aufwertung ihres eigenen Status innerhalb der Schulgemeinschaft erhoffen, da sie eventuell als Roma und als Schüler*innen der Willkommensklasse selber von den Schüler*innen der Regelklassen beleidigt und gemobbt werden. Es zeigt sich bei Fällen diskriminierenden Mobbings zwischen Schüler*innen, dass diese quer zu allen ethnischen und religiösen Gruppenzugehörigkeiten verlaufen und die gesellschaftlich verbreiteten Stereotype und Ungleichheitsideologien, wie beispielsweise antisemitische, antimuslimische, antischwarze oder gegen Roma gerichtete Ressentiments aufgegriffen und reproduziert werden. Das Mobbinggeschehen in der Schule spiegelt die gesellschaftlichen Ungleichheitsideologien und rassistischen Abwertungsstrukturen. Dass in diesem Fall das antimuslimische, rassistische Mobbing sogar von der Lehrkraft ausging, ist besonders schwerwiegend und steht, ganz abzusehen von dem Mangel an pädagogischer Qualifikation der Lehrerin, auch diametral dem (verfassungs-)rechtlichen Handlungsrahmen der Schule entgegen, nachdem Schule selber nicht diskriminieren darf und auch Schüler*innen vor Diskriminierung zu schützen hat (ADAS 2018, 14f.).

Der zweite Beispielfall verdeutlicht die Verweigerung des Umgangs mit religionsbezogener Diversität, die vor allem Muslim*innen als Angehörige der in Deutschland größten religiösen Minderheit erleben. Dieser ›monoreligiöse Habitus‹ in der multireligiösen Schule[17] wird durch eine abwehrende, abwertende und ausgrenzende Haltung und Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen etabliert und reproduziert. In dem Fall, der sich 2018 in einem Berliner Oberstufenzentrum ereignete, wird deutlich, durch welche typischen Argumentationsmuster und Praktiken diese Verweigerungshaltung als ›Nichtwillkommenskultur‹[18] für Muslim*innen aktiv etabliert wird.

Dua[19], eine muslimische Schülerin, ist erst seit kurzem an der Oberschule, die einen sehr guten Ruf hat. Im Sportunterricht empfindet sie einige Übungen, bei

---

17 Angelehnt an den von Ingrid Gogolin geprägten Begriff des ›monolingualen Habitus der multilingualen Schule‹, siehe u.a. den gleichnamigen Band Gogolin 2009.

18 In den Diskriminierungsfällen, die Muslim*innen bei ADAS meldeten, schildern die Betroffenen regelmäßig, dass ihnen die Schule vermittelt, dass sie hier als Muslim*innen nicht willkommen sind.

19 Name geändert.

denen ein Körperkontakt mit männlichen Schülern notwendig ist, als sehr unangenehm und fühlt sich unwohl. Da sie sich nicht traut, dies der Lehrerin gegenüber anzusprechen, fehlt sie einige Male an den Tagen, an denen der Sportunterricht stattfindet. Daraufhin kommt es zu einem Gespräch mit der Klassenlehrerin und der Rektorin, die Dua direkt zur Schulaufsicht schicken. Bei der Schulaufsicht wird ihr mitgeteilt, dass Religion Privatsache sei und Religion nichts in der Schule zu suchen habe. Dua versteht nicht, warum sie zu dem Gespräch geschickt wurde, da sich das Problem doch in der Schule hätte lösen lassen. Und kurz darauf folgt tatsächlich noch ein Gespräch vor Ort mit der Sportlehrerin, in der eine pragmatische Lösung gefunden wird. Die Sportlehrerin schlägt ihr vor, sich bei den Gruppenübungen einfach immer zwischen zwei Schülerinnen zu stellen. Danach geht Dua wieder regelmäßig zum Sportunterricht. Kurz darauf kommt es zu einem zweiten Vorfall: Im Deutschunterricht findet eine Gruppenarbeitsphase statt, für die Dua mit ihrer Arbeitsgruppe, bestehend aus drei muslimischen Schülerinnen, in einen separaten Raum geht. Als sie mit ihrer Aufgabe schon früher fertig sind, beten sie in diesem Raum zusammen noch das muslimische Pflichtgebet, dass in die Nachmittagszeit fällt, wobei sie davon ausgehen, dass sie niemand sieht und es so niemanden stören kann. Doch die Lehrerin kommt rein und ›erwischt‹ Dua, die am längsten gebetet hat. Als sie fertig ist, weist sie sie darauf hin, dass das Beten in der Unterrichtszeit verboten ist, da »wir in einem säkularen Staat leben und gewisse Sachen privat ausgeübt werden sollten.« Zudem müssten die anderen Schüler*innen geschützt werden. Dua sagt, dass sie das nicht wusste und in Zukunft nicht mehr in der Schule beten werde. Sie geht davon aus, dass hiermit die Sache geklärt sei, doch sie wird kurz darauf zu einem Gespräch mit der Schulleiterin gerufen und eine Klassenkonferenz wird wegen ihr einberufen. Dua hat keine Chance, dort die Situation aus ihrer Perspektive zu schildern. Es wird über sie, aber nicht mit ihr geredet: Sie wird aufgrund der beiden Vorfälle als eine Schülerin dargestellt, mit der es nur Probleme gibt, und die Rektorin betont mehrmals, dass die Schülerin der Neutralität verpflichtet sei. Auf Nachfrage verweist sie dabei auf das Berliner Neutralitätsgesetz und darauf, dass Religion Privatsache sei und sie darum mit ihrer Religion nicht werben dürfe.

Schließlich erhält Dua einen Tadel und die Auflage, sich schriftlich in einem Brief bei der Deutschlehrerin dafür zu entschuldigen, dass sie gebetet habe, obwohl sie doch wisse, dass dies verboten sei. Die Auflage belastet Dua sehr, da sie sich nicht für etwas entschuldigen will, das sie nicht begangen hat, denn sie hatte ja von dem Gebetsverbot vorher nichts gewusst. Allerdings befürchtet sie auch, dass eine Verweigerung der schriftlichen Entschuldigung zu weiterer Eskalation mit eventuellen negativen Auswirkungen auf ihre Noten führen würde. Letztendlich schreibt Dua den Brief an die Deutschlehrerin und schildert in ihm nochmal ihre Sicht der Geschehnisse bzw. dass sie nicht gewusst hatte, dass das Beten verboten

war und dass sie zukünftig nicht mehr im Unterricht beten und den Unterricht nicht stören werde.

Hierauf wird eine erneute Klassenkonferenz einberufen, in der ihr mit Verweis auf ihre angebliche nachhaltige Störung des Unterrichts, ihr respektloses Verhalten gegenüber den Lehrer*innen und die Verweigerung der Entschuldigung für ein Fehlverhalten ein schriftlicher Verweis erteilt wird. Bei einem erneuten Fehlverhalten müsse sie zudem mit weiteren Ordnungsmaßnahmen rechnen. Außerdem wird Dua verpflichtet, drei Beratungsgespräche bei der Sozialpädagogin wahrzunehmen. Dua fügt sich der Auflage und führt die Gespräche, die sie im Nachhinein als eine grenzübergreifende Befragung der Sozialarbeiterin zu ihrer Religiosität und weiteren privaten Einstellungen darstellt. Obwohl Dua aufgrund des guten Rufs sehr gerne an der Schule bleiben möchte, will sie nach diesen entwürdigenden Erfahrungen nur noch so schnell wie möglich die Schule wechseln.

Zunächst ist an diesem Diskriminierungsfall erschreckend, wie fälschlich sich die Schulleitung, aber auch die zuständige Person der Schulaufsicht auf die gesetzlichen Grundlagen beziehen, in deren Rahmen sie agieren müssen. Hierdurch wird das Grundrecht der Schülerin auf Religionsfreiheit unzulässig eingeschränkt, denn die Verrichtung von Gebeten oder andere Glaubensbekundungen sind in Schulen grundsätzlich zulässig und es steht Schüler*innen zu, ihre Religion an dem Ort auszuüben, an dem sie sich gerade befinden, also auch auf dem Schulgelände, da sie ja aufgrund ihrer Schulpflicht das Schulgelände nicht ohne weiteres verlassen können. Die Glaubensfreiheit kann nur in Einzelfällen unter Berufung auf eine Gefährdung des Schulfriedens[20] beschränkt werden, wenn der ordnungsgemäße Unterrichtsablauf gestört wird. Wird der Unterricht durch religiöse Bekundungen gestört, die über die bloße Sichtbarkeit von Symbolen hinausgehen, sind erzieherische Interventionen möglich. Allerdings ist die Schule bei religiös motivierten Konflikten zunächst gehalten, angemessen und deeskalierend zu reagieren und mit erzieherischen Mitteln entgegenzusteuern (Dern u.a. 2012, 82f., Willems 2015; ADAS 2018b, 35).

20 Zur Begründung einer Gefährdung des Schulfriedens ist die Bezugnahme auf eine »abstrakte Gefahr« nicht ausreichend, vielmehr muss eine »substantielle Konfliktlage« gegeben sein, welche die »schulischen Abläufe und die Erfüllung des staatlichen Erziehungsauftrags ernsthaft beeinträchtigt[…]« und hierdurch eine »hinreichend konkrete Gefahr« vorliegen, die in jedem Einzelfall zu belegen und zu begründen ist (BVerfGE 138, 296 [341-343]). Die Bezugnahme auf nur möglicherweise auftretende Auseinandersetzungen oder Widerstände reicht nach der Rechtsprechung nicht aus. Es muss zu konkreten Konflikten kommen, die sich auf die Religionsausübung beziehen. Selbstverständlich dürfen solche Konflikte nicht von den Lehrkräften ausgehen oder von diesen geschürt werden, da sie damit ihre Pflicht zur weltanschaulich-religiösen Neutralität verletzen würden. Vgl. auch den Beitrag von Schieder in diesem Band.

Auch das in Berlin geltende Neutralitätsgesetz, dass Lehrkräften – und nur diesen[21] – das Tragen religiöser Kopfbedeckungen und religiöser Symbole verbietet, wird fälschlich als Abwehrargumentation gegenüber der Schülerin verwendet.

Des Weiteren wird in der von der Schule hier verwendeten Argumentation, dass Religion Privatsache sei und darum nicht in der Schule sichtbar sein dürfe, ein Verständnis staatlicher Neutralität und Säkularität deutlich, das sich nicht mit dem Verständnis des deutschen Religionsverfassungsrechts deckt: Das Neutralitätsgebot des Grundgesetzes gebietet nämlich eben keine strenge Neutralität durch das völlige Fernhalten von Religion aus dem staatlichen und öffentlichen Raum, sondern eine gleichermaßen fördernde Haltung gegenüber allen Religionen und Weltanschauungen. Zudem unterstreicht das Bundesverfassungsgericht die Bedeutung der öffentlichen Schulen als Ort, an dem religiöse und weltanschauliche Vielfalt erlernt und gelebt werden kann (DIMR 2015b, 2).

Darüber hinaus ist an dem Fall aber auch die erstaunliche Härte und Übergriffigkeit der Sanktionen auffallend, mit der die Schule Duas Gebet begegnet – sie überbietet sich regelrecht in ihrem eskalierenden Vorgehen und der Unverhältnismäßigkeit der Maßregelung: Duas Wunsch nach Religionsausübung in der Schule wird als deviantes Verhalten stigmatisiert, und die Glaubwürdigkeit wird ihr abgesprochen. Abgesehen davon, dass die Schule – wissentlich oder unwissentlich – außerhalb der verfassungsrechtlichen Grundlagen agiert, scheint ihr jedes Mittel Recht zu sein, um ihre falsche Vorstellung der staatlichen Neutralität durchzusetzen, und sie verstößt mit der erzwungenen Entschuldigung sowie dem angeordneten Gespräch, das eher einer Gewissensprüfung als einem Gespräch gleicht, zudem auch eklatant gegen wesentliche pädagogische Grundsätze, nach denen Formen der Beschämung, Demütigung, Überwältigung und Nötigung als illegitime Mittel unzulässig sind. Die Massivität der Abwehrmaßnahmen deutet daraufhin, dass an Duas Fall ein Exempel statuiert werden sollte, um auch anderen muslimischen Schüler*innen an der Schule deutlich zu machen, dass hier eine ›rote Linie‹ überschritten wurde und um damit zu verhindern, dass weitere muslimische Schüler*innen von ihrem Grundrecht auf Religionsausübung in der Schule Gebrauch machen.

Aus den Erfahrungen der Diskriminierungsberatung von ADAS ist bekannt, dass die in Duas Fall genutzten Argumentationen und Praktiken in islambezoge-

21 In seiner noch gültigen Fassung von 2005 verbietet das Berliner Neutralitätsgesetz Lehrkräften und anderen Beschäftigten mit pädagogischem Auftrag in den öffentlichen Schulen das Tragen von sichtbaren religiösen oder weltanschaulichen Symbolen und auffallender religiös oder weltanschaulich geprägten Kleidungsstücken (Gesetz zu Artikel 29 der Verfassung von BerlinVerfArt29G BE 2005). Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2015 haben allerdings auch Lehrer*innen das Recht aus ihrer individuellen Religionsfreiheit, im Dienst religiöse Bekleidung und Symbole zu tragen (BVerfGE 138, 296 [341-343], auch DIMR 2015b).

nen Diskriminierungsfällen häufig vorkommen: Anstatt bei Konflikten die angemessene Maßnahmenabstufung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sowie die vordringliche Anwendung pädagogischer Mittel in Betracht zu ziehen und eine pragmatische Lösung für den Einzelfall zu suchen, wird bei islambezogenen Konflikten in Schulen ein sehr hartes, eskalierendes Vorgehen gewählt. Teilweise scheinen alle Mittel legitim, gar geboten zu sein, wenn es darum geht, eine eigene, laizistische Vorstellung schulischer Neutralität durchzusetzen. Allein schon der Wunsch nach Praktizieren der Religion, wie hier durch das Gebet, und die damit verbundene Sichtbarkeit von Muslim*innen als solche, wird als Störung und sogar als Bedrohung empfunden. Auch typisch ist für diese Fälle, dass damit gerechnet wird, dass die Betroffenen ihre Rechte nicht kennen und sich darum mit falschen Aussagen hinsichtlich der rechtlichen Grundlagen zufriedengeben und nicht dagegen vorgehen werden.

4 Fazit: Der monoreligiöse Habitus der multireligiösen Schule

Die Zunahme religiöser Diversität und die damit verbundene Sichtbarkeit mobilisiert gesellschaftliche Ängste und wird auch in Schulen mit dem Zerfall der Errungenschaften der säkularen Kultur assoziiert, also von Demokratie, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit. Die erste Reaktion darauf ist deshalb oftmals: eindämmen, eingrenzen und bekämpfen (Schiffauer 2015, 278). Schiffauer sieht die Herausforderung für heutige Schulen darin begründet, wie wir von einer durch Nationalstaat, Säkularität und ethnische Homogenität bestimmten Kultur zu einer postnationalen und postsäkularen Kultur kommen können (Schiffauer 2015, 284). Eine besondere Herausforderung zur Entwicklung einer postsäkularen demokratischen Kultur liegt für Deutschland darin, den gelebten Islam selbstverständlich zu inkludieren.

Der ehemalige Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen über Religions- und Weltanschauungsfreiheit, Heiner Bielefeldt, stellt fest: »Nicht (mehr) ganz so selbstverständlich mag allerdings mittlerweile die Einsicht sein, dass für viele Menschen religiöse Orientierungen und Praktiken existenzielle Bedeutung haben und dass eine freiheitliche Gesellschaft dafür Raum geben muss, und zwar nicht nur in der Privatsphäre, sondern auch in der Öffentlichkeit.« (Bielefeldt 2015, 58) Er sieht inzwischen in der Religionsfreiheit den menschenrechtlichen Testfall für die liberalen Demokratien, denn sie ist das einzige klassisch-liberale Menschenrecht, das in liberalen Milieus mittlerweile auf Skepsis trifft und von Teilen sogar in Frage gestellt wird. Hierbei haben wir vermutlich mit dem »einmaligen Fall zu tun, dass ein klassisch-liberales Menschenrecht auf eine Skepsis stößt, die sich ihrerseits als liberal versteht.« (Bielefeldt 2015, 46) Bielefeldt verweist dabei auf die dem Säkularitätsbegriff eigenen Ambivalenzen und das damit zusammenhängende verbreite-

te Missverständnis, dass die Religions- und Weltanschauungsfreiheit in Spannung zur staatlichen Rechtsordnung stünde. Dabei wird oftmals die normative Grundlegung der Säkularität von Staat und Recht durch die Religionsfreiheit und die daraus sich ergebende Bedeutung einer klaren (kommunikativen) kategorialen Unterscheidung zwischen der spezifischen Säkularität des freiheitlichen Rechtsstaats und einem weltanschaulichen Säkularismus übergangen. Nur hieraus ergibt sich der enge Zusammenhang zwischen dem rechtsstaatlichen bzw. menschenrechtlichen Sinn des Neutralitätsprinzips als »respektvolle Nichtidentifikation« und dem menschenrechtlichen Strukturprinzip der Nichtdiskriminierung (Bielefeldt 2015, 54ff.).

Eine in diesem Sinne neutrale Schule muss ihren monoreligiösen Habitus überwinden, die Dimension der religiös-weltanschaulichen Vielfalt in allgemeine Konzepte und Leitbilder von Diversität und Inklusion aufnehmen und religionsbezogene Diskriminierung abbauen. Dies wird gehemmt durch ein medial verbreitetes und verkürztes Bild der Diskriminierungsrealität an Schulen. Denn religiöses Mobbing findet nicht nur zwischen Schüler*innen statt, sondern geht auch von Lehrkräften und der Schule aus. Zudem sind Muslim*innen nicht nur Täter*innen, sondern oftmals auch Opfer von Diskriminierung. Die Diskriminierungsdaten von ADAS belegen für Berliner Schulen, dass der Anteil rassistischer und religionsbezogener Diskriminierung im Verhältnis zu anderen Diskriminierungsdimensionen sehr hoch ist. Vor allem muslimischen sowie als Muslimen wahrgenommenen Schüler*innen und Eltern wird oftmals in Schulen das Gefühl vermittelt, dass sie nicht willkommen sind. Deshalb haben sie ein besonders hohes Risiko, in Schulen Diskriminierungserfahrungen zu machen.

Außerdem sind spezifische Herausforderungen bei der Thematisierung und Bearbeitung von religionsbezogenem Mobbing und Diskriminierung in Schule festzustellen: Religionsbezogene Diskriminierung, vor allem wenn sie Muslim*innen betrifft und von Schule bzw. den Lehrkräften ausgeht, wird bislang selten als Diskriminierung wahrgenommen und ist darum auch schwer von den Betroffenen als solche zu thematisieren. Schulleitungen und Lehrkräfte betten die Konflikte in einen Neutralitäts- und Säkularitätsdiskurs ein und setzen dabei die ›Neutralität‹ der Schule mit der Neutralität von Personen gleich. In der dabei geführten Argumentation werden ein für das deutsche Religionsverfassungsrecht sowie den deutschen liberalen Rechtsstaat nicht zutreffendes laizistisches Neutralitätsverständnis zur Abwehr der individuellen Ansprüche der Angehörigen religiöser Minderheiten genutzt und auf dieser Grundlage ausgrenzende Praxen etabliert. Diese sind an sich rechtlich nicht haltbar, aber die betroffenen Schüler*innen kennen die Rechtsgrundlagen oftmals nicht. Darüber hinaus befürchten sie durch eine weitergehende Beschwerde Nachteile für ihre Schul- und Bildungslaufbahn, was durchaus realistisch ist. Für Berlin ist zudem festzustellen, dass zusätzlich eine falsche Lesart des verfassungsrechtlich umstrittenen Neutralitätsgesetzes

angeführt wird, um rechtlich legitime Ansprüche muslimischer Schüler*innen zurückzuweisen.[22]

Vor dem Hintergrund dieser Befunde sind die zu Beginn angeführten politisch initiierten Maßnahmen gegen religiöses Mobbing (Mobbing Coaches und verpflichtende Meldung antisemitischer Vorfälle durch die Schulen) kritisch zu beurteilen, und es stellen sich Fragen wie die folgenden: Inwieweit haben (allgemeine) Mobbing Coaches Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt und Diskriminierung, um in Fällen, wie sie ADAS erreichen, kompetent intervenieren und Schulen beraten zu können? Inwieweit können sie wirksam agieren, wenn Schulleitungen in das Diskriminierungsgeschehen involviert sind? Bei einer Meldepflicht nur bei antisemitischen Diskriminierungsfällen: Inwieweit kann das Zusammenspiel verschiedener Dimensionen (Intersektionalität) in Mobbingverläufen erfasst werden? In Dynamiken von diskriminierendem Mobbing zwischen Schüler*innen spielen oftmals verschiedene ›Beschimpfungen‹ und Abwertungsmuster sowie der schulstrukturelle Umgang mit religiöser Diversität allgemein eine Rolle; im Zusammenspiel kann sich hier eine sich gegenseitig negativ verstärkende Dynamik entwickeln, in der dann unterschiedliche (Diskriminierungs-)Merkmale gegeneinander ausgespielt werden. Hier kann es auch zu Verschränkungen von antisemitischer und antimuslimischer Diskriminierung kommen, wie ein von ADAS begleiteter Mobbingfall zeigt: Ein 13-jähriger türkischstämmiger Gymnasiast wurde seit einem Jahr psychisch und physisch sowie durch Cybermobbing von Mitschüler*innen diskriminiert. Dabei bezogen sie sich auf seine türkische und muslimische Herkunft ebenso wie auf seine chronische Erkrankung: Sie bezeichneten ihn, bezugnehmend auf seine dunkle Körperbehaarung, als »Affen«, als »behindert« und »dumm wie eine Kakerlake«. Im Mobbingverlauf waren zwar zwei Jungen dominant, aber die ganze Klasse machte mit. Nach den physischen Angriffen erstattete die Mutter eine Anzeige gegen die zwei Jungen, wonach sich die Situation verschärfte. In diesem Kontext sagte eine jüdische Mitschülerin zu dem Jungen, »nächstes Mal werden die Moslems vergast«. Daraufhin behauptete einer der Schüler, gegen den eine Anzeige lief, es wäre der türkischstämmige Junge gewesen, der gesagt hätte, dass Hitler seinen Job nicht gut genug gemacht hätte. Wie können bei einer Meldepflicht nur einer Diskriminierungsdimension Fälle wie dieser erfasst werden, in denen es zu einer Eskalation kommt, weil verschiedene Ungleichheitsideologien gegeneinander in Stellung gebracht werden? Außerdem: Wie kann sichergestellt werden, dass Fälle, in denen die Diskriminierung von der Schule selbst ausgeht, gemeldet werden, und wie ist gewährleistet, dass Schüler*innen und Eltern Informationen über ihre religions- und

---

22 Der unzulässige Hinweis auf das Neutralitätsgesetz erfolgte auch in anderen Diskriminierungsfällen, die bei ADAS gemeldet wurden, beispielsweise in denen das Tragen eines Kopftuches von Schülerinnen unterbunden werden sollte.

diskriminierungsbezogenen Rechte erhalten, um diese entsprechend auch wahrnehmen bzw. sich beschweren zu können?[23]

Die Studie *ACCEPT Pluralism. Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: Responding to the Challenges of the 21st Century in Europe* des European University Institute kam zu ähnlichen Ergebnissen. Für den Bildungsbereich formulierte sie u.a. die Empfehlung an die zuständigen Ministerien auf Bundes- wie Länderebene, für die Wichtigkeit der Religionsfreiheit als grundlegendes Menschenrecht und für die spezifische religionsfreundliche Neutralität des deutschen Staates zu werben (Mühe 2011, 5).

Diese Empfehlung sollte um die folgenden ergänzt und erweitert werden, um religionsbezogenem Mobbing und Diskriminierung in Schulen wirksam entgegenwirken zu können: Zum einen ist es wichtig, den horizontalen Diskriminierungsschutz an Schulen zu stärken. Religion als ein Diskriminierungsmerkmal, das häufig nicht direkt erkannt wird und oftmals Teil von mehrdimensionaler Diskriminierung ist, kann am besten im Rahmen eines horizontalen Ansatzes erfasst werden. Wichtig ist dabei nur, dass die religiöse Dimension dann auch explizit benannt und bearbeitet wird und hier die aus rechtlicher Perspektive neben dem Antidiskriminierungsrecht ebenso einschlägigen, verfassungsrechtlichen Schutzrechte der Religions- und Weltanschauungsfreiheit einbezogen sind. Für den Bereich der Schule sind zudem die Schließung der Rechtslücken des Diskriminierungsschutzes von zentraler Bedeutung, damit für Schüler*innen und Eltern dasselbe Schutzniveau gilt wie für Lehrkräfte und Schulpersonal (und andere Arbeitnehmende, aber auch Schüler*innen in Privatschulen) durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Darüber hinaus ist die Einrichtung von neutralen, unabhängigen, niedrigschwelligen Beratungs- und Beschwerdestellen für Personen, die in Schulen Diskriminierung erleben, auf Landes- und kommunaler Ebene von zentraler Bedeutung, damit diese über ihre Rechte informiert werden und in Diskriminierungsfällen eine parteiische Unterstützung erhalten, um ihre Rechte durchsetzen zu können (ADAS 2018a, 20ff.). Zudem sollten Schulen eigene Antidiskriminierungsstrategien als Teil der bestehenden schulischen Diversitäts- und Inklusions-Strategien initiieren.

Im Anbetracht der zahlreichen religionsbezogenen Konflikte und Diskriminierung in Schulen ist es wichtig, die fachliche Fokussierung des Religionsthemas auf den Religionsunterricht sowie, wenn es um den Islam geht, die Radikalisierungsprävention aufzubrechen und als ein Diversitäts- und Inklusionsthema, das die gesamte Schulentwicklung betrifft, anzugehen. Für den Bereich der schulischen Prävention ist dabei von zentraler Bedeutung, die Konzepte der schulischen Inklusion und Diversitätssensibilität um die religiös-weltanschauliche Dimension

23 Nichtstaatliche Antidiskriminierungsbüros und die Einrichtung unabhängiger Beschwerdestellen für Schüler*innen und Eltern können hier eine wichtige Rolle spielen (ADAS 2018a).

zu erweitern und eine gelebte Kultur der Anerkennung und Wertschätzung der religiös-weltanschaulichen Vielfalt in der Schule zu entwickeln, wozu die Anerkennung des Islams als Alltagsreligion gehört. Wichtige Themen für einen solchen Schulentwicklungsprozess, wie der Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen (Islamfeindlichkeit, Antisemitismus) und die Stärkung der interreligiösen Kompetenz und Konfliktfähigkeit, sollten im Rahmen von Lehrerfortbildungen und schulischen Projekttagen in den Schulen initiiert werden.

Literatur

Abgeordnetenhaus Berlin 18. Wahlperiode (Drucksache 18/16794): Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Sebastian Walter (Grüne) vom 19. Oktober 2018 zum Thema: Diskriminierung von Schüler*innen an Berliner Schulen und Antwort vom 07. November 2018.

ADAS/LIFE e.V. (2018a): Empfehlungen zur Einrichtung einer unabhängigen Berliner Beschwerdestelle bei Diskriminierung in Schulen. Berlin.

ADAS/LIFE e.V. (2018b): Schutz vor Diskriminierung an Schulen. Ein Leitfaden für Schule in Berlin. Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin.

ADS: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Handbuch »Rechtlicher Diskriminierungsschutz«. Berlin.

Attia, Iman; Häusler, Alexander & Shooman, Yasemin (2014): Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand. München.

Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.

Banaji, Mahzarin R. & Greenwald, Anthony G. (2015): Vorurteile. Wie unser Verhalten unbewusst gesteuert wird und was wir dagegen tun können. München.

Benz, Wolfgang (2012): Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet. München.

Bernstein, Julia; Diddens, Florian; Friedlender, Nathalie & Theiss, Ricarda (2018): »Mach mal keine Judenaktion«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt University of Applied Sciences. Online: https://www.frankfurt-

university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf [letzter Zugriff: 26.01.2019].

Bielefeldt, Heiner (2015): Testfall Religionsfreiheit. In: Manfred L. Pirner, Johannes Lähnemann & Heiner Bielefeldt (Hg.): Menschenrechte und inter-religiöse Bildung. Berlin, 40-60.

Decker, Oliver & Brähler, Elmar (Hg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft, Gießen.

Dern, Susanne; Schmid, Alexander & Spangenberg, Ulrike (2012): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Berlin.

Dern, Susanne & Spangenberg, Ulrike (2018): Schutz vor Diskriminierung im Schulkontext. Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen. In: Andreas Foitzik & Lukas Hezel (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim, 200-213.

Dreier, Horst (2018): Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne. München.

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte (2015a): Die Rechte des Kindes im Bereich Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Zusammenfassende Informationen zum Bericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen über Religions- und Weltanschauungsfreiheit, Heiner Bielefeldt (UN-Dok. A/70/286 vom 05. August 2015). Berlin.

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte (2015b): aktuell: Schule als Ort religiöser und weltanschaulicher Freiheit und Vielfalt. Berlin.

DIMR: Deutsches Institut für Menschenrechte/Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention (2019): Die Religionsfreiheit von Kindern im schulischen Raum. Zur Diskussion über Kopftuchverbote für Schülerinnen. Berlin.

El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, 173-191.

Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, 133-155.

Gogolin, Ingrid (2009): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Hansen, Nina (2009): Die Verarbeitung von Diskrtiminierung. In: Andreas Beelmann & Kai J. Jonas (Hg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden, 155-173.

Heimann, Hans Markus (2016): Deutschland als multireligiöser Staat. Eine Herausforderung. Frankfurt a.M.

Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hg.): Rassismuskritik als Widerstandsformen. Berlin, 507-529.

Mühe, Nina (2011): Akzeptanz religiöser Vielfalt an öffentlichen Schulen in Deutschland. Policy Brief ACCEPT Pluralism Issue1/2011, European University Institute (Robert Schuman Centre for Advanced Studies); Online: https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/19805/ACCEPT_PLURALISM_PolicyBrief_2011_02_Germany_German.pdf?sequence=3&isAllowed=y? [letzter Zugriff: 31.08.2019].

Mühe, Nina (2019): Muslimische Religiosität als Stigma – Wie muslimische Schüler und Schülerinnen mit Stigmatisierungen umgehen. In: Bülent Uçar & Kassis Wassilis (Hg.): Antimuslimischer Rassismsus und Islamfeindlichkeit. Göttingen, 197-209.

Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit, Inssan e.V. (2015): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit in Deutschland. Alternativbericht zum 19.-22. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von »Rassen«diskriminierung (ICERD).

Pollack, Detlef; Müller, Olaf; Rosta, Gergely; Friedrich, Nils & Yendell, Alexander (2014): Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt in Europa. Berlin.

Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden.

Schiffauer, Werner (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Frankfurt a.M.

Salzborn, Samuel & Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Zentrum für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin/Justus-Liebig-Universität Gießen.

Shooman, Yasemin (2014): »weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld.

taz vom 17.11.2018: Diskriminierung an Berliner Schulen. Wenn LehrerInnen rassistisch sind.

United Nations General Assembly (2015) Elimination of all forms of religious intolerance. Note by the secretary-General, UN-Dok. A/70/286 vom 05. August 2015.

Uygun-Altunbas, Ayse (2017): Religiöse Sozialisation in muslimischen Familien. Eine vergleichende Studie. Bielefeld.

Wapler, Friederike (2015): Religiöse Kindererziehung: Grenzen des Rechts, in Recht der Jugend und des Bildungswesens. Recht der Jugend und des Bildungswesens 4/2015, 420-447.

Willems, Joachim (2015): »Keine Bedrohung, sondern Wahrnehmung eines Grundrechts – Muslimische Gebete in der Schule.« In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015), H.1, 16-38.

Zick, Andreas; Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung des Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin.

III.

Religiöse Diversität und Differenz im System Schule und Hochschule

»Jeder darf seinen eigenen Glauben haben, und ein anderer soll das auch akzeptieren«[1]

Einstellungen Jugendlicher zu religiöser und weltanschaulicher Diversität

Sabine Hermisson

1 Einleitung

In einer zunehmend pluralen Gesellschaft begegnen Schülerinnen und Schüler im Kontext Schule einer Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen. Sie treffen auf Überzeugungen, die sich von ihren eigenen unterscheiden, und erleben sich unter Umständen in einer Minderheitensituation. Dies wirft die Frage nach ihren Einstellungen zu religiöser und weltanschaulicher Diversität auf. Welche Chancen und welche Hürden sehen Jugendliche in der Begegnung mit anderen Religionen und Weltanschauungen?

Bisherige empirische Studien deuten einerseits darauf hin, dass Jugendliche – wie auch Erwachsene – religiöser Diversität positiv gegenüberstehen und sich für einen respektvollen Umgang mit anderen Religionen aussprechen (Yendell 2016; Francis, Penny & McKenna 2016; Pickel 2013). Andererseits ist aber auch Skepsis zu verzeichnen, insbesondere in Bezug auf den Islam (Yendell 2016; Brockett, Village & Francis 2009; Pickel 2013). Dem entspricht, dass Vorurteile gegenüber Musliminnen und Muslime vielfach dokumentiert sind (Yendell & Friedrichs 2012; Pickel 2013; Hafez & Schmidt 2015; Halm & Sauer 2017) und muslimische Jugendliche von Diskriminierungserfahrungen berichten (u.a. Willems 2017).

Während sich der Fokus in der Auseinandersetzung mit Fragen nach Anerkennung und Diskriminierung meist rasch auf den Islam richtet, ist eine andere Gruppe bisher nur wenig im Blick: Jugendliche ohne Religionszugehörigkeit und religiöses Selbstverständnis. Wie nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden und welche Differenzerfahrungen sie machen, ist noch weitgehend unerforscht. Überhaupt wird das Phänomen der Nichtreligiosität in der Religionsforschung erst anfänglich wahrgenommen (Wohlrab-Sahr & Kaden 2013;

1 Sophie, 15J, C.

Kalbheim & Ziebertz 2017). Erste empirische Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass Vorurteile gegenüber Nichtreligiösen nicht nur in den USA, sondern auch in Europa zu verzeichnen sind (Giddings & Dunn 2016).

Die Perspektive religiöser und nichtreligiöser Jugendlicher wird derzeit in dem Projekt *Attitudes towards Religious and Worldview Diversity* an der Universität Wien in Kooperation mit der UC Berkeley eingeholt (Hermisson 2017; Hermisson, Gochyyev & Wilson 2018). Der Terminus ›religious and worldview diversity‹ wird dabei in einem umfassenden Sinn verstanden, der Nichtreligiöse einschließt. Ausgehend von dem paradoxen Befund, dass prinzipielle Aufgeschlossenheit für Diversität einhergehen kann mit Vorbehalten gegenüber konkreten Religionen und Weltanschauungen, richtet das Projekt den Blick auf die Details: Mit welcher Offenheit und welchen Vorbehalten begegnen Jugendliche Musliminnen oder Nichtreligiösen, Christinnen oder Juden? Mit wem sind sie vorbehaltlos bereit, sozial zu interagieren, wo gibt es Hürden? Welche (realen oder angenommenen) Umstände führen dazu, dass Aufgeschlossenheit und Respekt in Skepsis und Ablehnung umschlagen? Verwendet wurden sowohl quantitative wie auch qualitative Methoden. Im Folgenden kommen mit Ergebnissen aus einem qualitativen Teilprojekt die Perspektive von vier Jugendlichen, zwei von ihnen nichtreligiös, zwei christlich, zu Wort.

2 Methodik

Das Projekt *Attitudes towards Religious and Worldview Diversity* arbeitet mit einem dreiphasigen Mixed-Method Design (Kuckartz 2014, 91). Das Zentrum bildet eine quantitative Befragung (N=281), die auf der Grundlage des Construct Modeling nach Wilson (2005) und der Item Response Theory entwickelt und ausgewertet wurde (Hermisson 2017; Hermisson, Gochyyev & Wilson 2018). Für den Fragebogen wurde für die vier Gruppen Muslime, Christen, Juden und Nichtreligiöse ein Spektrum von je acht konkreten Profilen entwickelt (siehe Tabelle 1).

Stufe	Islam	Christentum	Judentum	Nichtreligiöse
8	A Muslim who, on the basis of her/his faith, is against religious freedom	A Christian who, on the basis of her/his faith, is against religious freedom	A Jew who, on the basis of her/his faith, is against religious freedom	A nonreligious person who, on the basis of her/his worldview, is against religious freedom
7	A Muslim who tries to convert me to (his/her version of) Islam	A Christian who tries to convert me to (his/her version of) Christianity	A Jew who tries to convert me to (his/her version of) Judaism	A nonreligious person who tries to convert me to (his/her version of) Atheism
6	A Muslim who repeatedly argues that any other faith or worldview is wrong	A Christian who repeatedly argues that any other faith or worldview is wrong	A Jew who repeatedly argues that any other faith or worldview is wrong	A nonreligious person who repeatedly argues that any other worldview or faith is wrong
5	A Muslim who strictly follows Muslim teachings in ethical and political questions (e.g. human rights, war and peace)	A Christian who strictly follows Christian teachings in ethical and political questions (e.g. human rights, war and peace)	A Jew who strictly follows Jewish teachings in ethical and political questions (e.g. human rights, war and peace)	A nonreligious person who strictly follows an Atheist worldview in ethical and political questions (e.g. human rights, war and peace)
4	A Muslim who wears religious symbols or clothing in public (e.g. the female head scarf called hijab)	A Christian who wears religious symbols or clothing in public (e.g. a T-shirt with the message ›Jesus saves‹)	A Jew who wears religious symbols or clothing in public (e.g. the head covering for males called kippah)	A nonreligious person who wears symbols or clothing stating her/his worldview (e.g. a T-shirt with the message ›Atheist‹)
3	A Muslim who talks about his/her faith in public	A Christian who talks about his/her faith in public	A Jew who talks about his/her faith in public	A nonreligious person who talks about his/her non-religious worldview in public

2	A Muslim who practices his/her religion only in private	A Christian who practices his/her religion only in private	A Jew who practices his/her religion only in private	A nonreligious person who keeps his/her non-religious worldview private
1	A Muslim who is not practicing her/his religion (e.g. doesn't pray, doesn't go to the mosque)	A Christian who is not practicing her/his religion (e.g. doesn't pray, doesn't go to church)	A Jew who is not practicing her/his religion (e.g. doesn't pray, doesn't go to the synagogue)	A nonreligious person who doesn't bother about belief or non-belief

Tab. 1: Profilspektrum des Fragebogens

Um die volle Bandbreite an Einstellungen abbilden zu können, sind die Profile von unterschiedlichem Schweregrad. Sie reichen von nichtpraktizierenden Repräsentanten einer Religion oder Weltanschauung bis hin zu solchen, die aufgrund ihrer Überzeugungen religiöse und weltanschauliche Freiheit ablehnen.

In der quantitativen Studie wurden die Befragten gebeten anzugeben, welchen Grad an sozialer Nähe sie mit einer Person des entsprechenden Profils akzeptierten (mit den Optionen *fellow citizen, neighbor or classmate, close friend, immediate family member oder (future) spouse or partner)*.

Each set of items below presents a different profile of a **Christian**. For each profile, please check **all** the answers that fit for you.
You can check 0 to 5 boxes for each profile. **Or** you can check ›none of the above‹.

1. I feel comfortable having a **Christian** who is **not practicing his/her religion** (e.g. doesn't pray, doesn't go to church) as a

o fellow citizen
o neighbor or classmate
o close friend
o immediate family member (e.g. stepsister, brother-in-law)
o (future) spouse or partner
o none of the above.

Abb. 1: Auszug aus dem Fragebogen

Die quantitative Studie wurde durch qualitative Interviews sowohl vorbereitet als auch vertieft. In der Entwicklungsphase des Erhebungsinstruments wurden explorative qualitative Interviews geführt, deren Erkenntnisse in das Design des Fragebogens einflossen. Im Anschluss an die quantitative Erhebung wurden ein weiteres Mal qualitative Einzelinterviews geführt, um die Ergebnisse der Befra-

gung zu vertiefen und Interpretationsvarianten zu ermitteln. Interviewt wurden vier Jugendliche im Großraum Wien: Lisa (15 Jahre) und Vinzent (19 Jahre), die sich beide als nichtreligiös bezeichnen, sowie Sophie (15 Jahre) und Lukas (15 Jahre), die sich als christlich verstehen. Die Jugendlichen sind zweisprachig aufgewachsen oder haben in den USA gelebt, sodass der englischsprachige Fragebogen für sie keine Hürde bedeutete. Zwei der Jugendlichen besuchten das Gymnasium, zwei eine berufsbildende Schule. Die Interviews wurden außerhalb der regulären Unterrichtszeit geführt und dauerten 30 bis 45 Minuten. Die Jugendlichen füllten jeweils zunächst den Fragebogen aus und wurden im Anschluss zu ihren Angaben befragt. Ausgewertet wurden die Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei wurden einzelne Befunde der quantitativen Erhebung als deduktives Kodierraster verwendet – etwa die Beobachtung, dass es einen Wendepunkt gibt, an dem Akzeptanz in Ablehnung umschlägt. Zusätzlich wurden induktive Kategorien entwickelt.

3 Ergebnisse

Beim Ausfüllen des Fragebogens loteten die Jugendlichen aus, ob sie sich eine nichtpraktizierende Muslima als Partnerin vorstellen können, einen Christen, der sich öffentlich zu seinem Glauben äußert, als engen Freund, eine Atheistin, die jede Form religiöser Überzeugungen für falsch hält, als Stiefschwester etc. In den sich anschließenden Interviews gewannen die Grundüberzeugungen und Wertvorstellungen der Jugendlichen Gestalt, aber auch die konkreten Folgerungen und Entscheidungen, die sie aus diesen ableiteten.

3.1 Grundüberzeugungen und Wertvorstellungen

In den Argumentationsmustern der vier befragten Jugendlichen spiegeln sich drei Grundüberzeugungen wider: (a) die Überzeugung, dass religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung zu respektieren ist, (b) ein Eintreten für Differenztoleranz sowie (c) die Auffassung, dass Religion Privatsache ist.

a) »Jeder darf seinen eigenen Glauben haben und ein anderer soll das auch akzeptieren«[2] – Respekt für religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung

Jeder Mensch muss die Freiheit haben, selbst über die eigene Religion und Weltanschauung bestimmen zu können – diese Forderung durchzieht die Interviews mit allen vier Jugendlichen. Sie verwahren sich gegen jede Bevormundung in Glau-

2 Sophie, 15J, christlich.

bensfragen *(»Ich kann das, glaube ich, für mich selber entscheiden«*, Sophie, 15J, C[3]). Eine der Jugendlichen, die sich als atheistisch bezeichnet, schildert in diesem Zusammenhang ihre Erfahrungen als nichtreligiöse Schülerin in einer christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft. Sie erzählt, wie in der Grundschule bei verpflichtenden Schulfeiern das Vaterunser gesungen wurde und sie dies zu einem atheistisch und feministisch motivierten Akt des Widerstands *(»Mutterunser«)* herausforderte:

> »In der Volksschulzeit war es für alle verpflichtend, [...] zu gewissen Feiertagen haben wir uns alle in der Aula versammelt und haben das Vaterunser gesungen, also auch die, die nicht religiös waren. Und da habe ich mich dann ein bisschen widersetzt und habe statt ›Vaterunser‹ ›Mutterunser‹ gesungen. Es haben mich natürlich alle ein bisschen komisch angeschaut und vielleicht gedacht, ich kenne den Text nicht, aber, ja. [...] Das war jetzt nicht, dass ich gesagt hätte: ›Es ist falsch.‹ Ich fand es nur ein bisschen komisch, dass man davon ausgeht, dass das ein Mann ist, und dass man das lange nicht hinterfragt hat.« (Lisa, 15J, N)

Dass Andersglaubende ihre Überzeugung zum Ausdruck bringen, sei es verbal oder durch religiöse Kleidung wie Hijab oder Kippah, wird von den Jugendlichen positiv gewertet, solange abweichende Überzeugung respektiert werden *(»Man kann schon überzeugt sein, das ist ja auch gut. Aber man sollte es nicht zu sehr pushen auf andere. [...] Ich weiß ja selber, woran ich glaube«*, Sophie, 15J, C).

Insbesondere verwahren sich die Jugendlichen gegen gezielte Einflussnahme wie etwa Bekehrungsversuche, in denen sich, so ihre Interpretation, ein Mangel an Respekt ausdrückt. Freiheit vor Einflussnahme fordern die Jugendlichen jedoch nicht nur für sich selbst, sondern formulieren religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung als ein allgemeingültiges Grundprinzip:

> »Ich finde [...], dass es sehr wichtig ist, religiöse Freiheit. [...] Ich finde, dass jeder seinen eigenen Glauben haben darf und dass ein anderer das auch akzeptieren soll.« (Sophie, 15J, C)

> »Jeder sollte machen können, was er will und wie er will und wann er will.« (Lisa, 15J, N)

> »Jeder darf das glauben, was er möchte.« (Lukas, 15J, C)

> »Religion ist freiwillig. Und wenn ich etwas freiwillig mache, dann muss ich es wirklich machen wollen. Und ich soll dafür keine Kompromisse eingehen müssen.« (Vinzent, 19J, N)

3 Im Folgenden wird C für christlich und N für nichtreligiös verwendet.

Dies schließt für die Jugendlichen ausdrücklich auch die Freiheit ein, nicht religiös zu sein (»*Man darf auch, wenn man möchte, nicht an Gott glauben, keine Religion haben, das stört mich nicht*«, Lukas, 15J, C).

b) »Für mich ist meine eigene Religion das Richtige, aber das heißt nicht, dass nicht eine andere Religion für jemand anderen das Richtige sein kann«[4] – Differenztoleranz

Eng verbunden mit der Forderung nach religiöser und weltanschaulicher Selbstbestimmung ist das Eintreten der Jugendlichen für Differenztoleranz. Sie argumentieren: Jeder Mensch muss in der Wahl der eigenen Überzeugungen frei sein. Menschen sind Individuen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Perspektiven *(»Man kann nicht sagen: ›Alle sind so.‹ Weil das widerspricht einfach menschlichem Leben«*, Lisa, 15J, N). Daher ist eine Vielfalt an religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen zu erwarten und zu akzeptieren. Vor diesem Hintergrund lehnen die Jugendlichen exklusivistische Positionen ab und postulieren stattdessen Toleranz und Respekt:

> »Man [Christen, die andere Religion und Weltanschauungen für falsch halten] denkt halt, nur man selber hat Recht, nur der eigene Glaube ist richtig, alle anderen sind halt falsch. Und ich finde diese Denkweise einfach nicht so gut.« (Lukas, 15J, C)

> »Wenn ich sage: ›Was alle anderen glauben, das ist alles falsch‹ – also ich finde das keine [...] besonders christliche Aussage.« (Sophie, 15J, C)

> »Was ich ablehne, sind Tendenzen, sehr intolerant und sehr hart zu werden.« (Vinzent, 19J, N)

Eine Vielfalt an Religionen und Weltanschauungen sehen die Jugendlichen nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung:

> »Ich freue mich immer, wenn Sachen sehr verschieden sind, wenn man sieht, dass Menschen sehr unterschiedlich sind, weil ich finde, dass das den Alltag belebt und dass man dadurch auch sehr viele neue Erfahrungen sammeln kann.« (Lisa, 15J, N)

Mit Menschen Umgang zu haben, deren Überzeugungen sich von den eigenen unterscheiden, ermögliche es zudem, neue Perspektiven zu entdecken, die eigene Position zu schärfen oder auch zu verändern *(»weil man eben im eigenen Glauben bestärkt wird. Oder vielleicht [...] wacht man auf und denkt sich: ›Oh, heute werde ich Christ.‹«, Lisa, 15J, N)*.

---

4 Sophie, 15J, christlich.

c) »Ich denke einfach, dass es Privatsache ist«[5] – Religion als Privatsache

Ein drittes Grundprinzip wird insbesondere von einem der beiden nichtreligiösen Jugendlichen vertreten und durchzieht das gesamte Interview: die Auffassung, dass Religion Privatsache ist. Für den Jugendlichen bedeutet das: Menschen können gerne religiös sein, aber sie sollen es nicht nach außen tragen. Glaubensüberzeugen, aber auch atheistische Ansichten, sollten allenfalls zwischen Menschen, die sich persönlich so nahe stehen, dass sie auch Intimes kommunizieren, zur Sprache kommen:

> »Ich denke einfach, dass es [Religion] Privatsache ist. […] Ich laufe auch nicht offen damit herum, dass ich nicht gläubig bin, weil ich einfach denke, das kann jeder für sich entscheiden. Wenn ich jemanden gut kennen lerne, frage ich gerne und man kann gut darüber reden. Aber ich denke einfach, Leute, die einen im Vorhinein, ohne dass sie einen kennen, von irgendetwas überzeugen wollen, mit solchen Leuten möchte ich mehr oder weniger nichts zu tun haben. Weil ich es als persönlich sehe und weil ich denke, die tragen das hinaus. Und auch wenn Leute streng atheistisch sind, ist es mir unangenehm, wenn sie damit auf mich zukommen und mir das aufdrängen wollen.« (Vinzent, 19J, N)

Diese Ansicht ist erkennbar affektiv gefärbt. Offensiv vertretene religiöse oder atheistische Überzeugungen werden als Eingriff in das Privatleben empfunden. Der Jugendliche spricht davon, dass er sich *»unwohl«* und *»bedrängt«* fühlt, wenn *»sie damit auf mich zukommen und mir das aufdrängen wollen«* (Vinzent, 19J, N).

Die Frage, inwieweit der Grundsatz respektiert wird, dass Religion Privatsache ist, ist daher für den Jugendlichen das entscheidende Kriterium für die Beurteilung individueller Religionen. Glaubensrichtungen, die wenig in das Leben der Gläubigen eingreifen und die Privatsphäre Anders- und Nichtreligiöser respektieren, bewertet er positiver als solche, die das Leben durch religiöse Vorschriften stärker regulieren:

> »Ich fühle mich eher unkomfortabel, wenn die Religion weiter eingreift und probiert, mir Vorschriften zu machen bzw. einem, der daran glaubt, einem Gläubigen, Vorschriften zu machen. Deswegen war ich vielleicht in mancher Hinsicht bei den radikaleren oder strikteren religiösen Anschauungen etwas vorsichtiger mit meinen Antworten.« (Vinzent, 19J, N)

Das Christentum wertet er vor diesem Hintergrund eher als positiv, da es, *»gerade, wenn man auf die protestantischen Zweige schaut, relativ liberal geworden ist und relativ wenig ins Privatleben eingreift, was für mich persönlich ein sehr wichtiges Argument ist«* (Vinzent, 19J, N).

5 Vinzent, 19J, N.

Bei den drei anderen Jugendlichen kommt das Prinzip, dass Religion Privatsache ist, nicht in entsprechendem Ausmaß zur Sprache, findet sich jedoch in vereinzelten Spuren (*»Man kann schon überzeugt sein. […] Aber man sollte es nicht zu sehr pushen auf andere. […] Weil das privat ist«*, Sophie, 15J, C).

3.2 Folgerungen und Entscheidungen

Beim Ausfüllen des Fragebogens treffen die Jugendlichen eine Reihe von Entscheidungen: Kann ich mir eine Atheistin oder einen Muslim, die mich bekehren wollen, als Freund/in oder Familienmitglied vorstellen? Wie tolerant will ich Menschen gegenüber sein, die selber Toleranz gegenüber (Anders-)Gläubigen aus religiösen oder atheistischen Gründen ablehnen? Es kristallisierte sich heraus: Für die drei ›leichtesten‹ Profiltypen, also für Menschen, die säkular sind (Stufe 1), nur im Privaten praktizieren (Stufe 2) oder öffentlich über den eigenen Glauben/Weltanschauung sprechen (Stufe 3), ist quer über alle vier Gruppen (Muslime, Christen, Juden und Nichtreligiöse) eine hohe Akzeptanz zu verzeichnen – bis hin zur Akzeptanz partnerschaftlicher Beziehungen. Abgelehnt wird dagegen soziale Interaktion mit Menschen, die alle anderen Religionen und Weltanschauungen für falsch halten (Stufe 6), andere zu bekehren versuchen (Stufe 7) oder gegen religiöse und weltanschauliche Freiheit sind (Stufe 8). Dies gilt unabhängig von deren konkreter Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung. Bei den mittleren Profilen mit der charakteristischen Kleidung (Stufe 4) und der strikten Observanz einer bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Lehre (Stufe 5) bewegt sich das Akzeptanzniveau im mittleren Bereich. In den sich anschließenden Interviews explizierten die Jugendlichen ihre Entscheidungen.

»Damit habe ich kein Problem«[6] – Differenzierungen innerhalb und Parallelität zwischen einzelnen Religionen

Wenngleich die befragten Jugendlichen aufgeschlossen sind für Diversität, bedeutet dies dennoch nicht unterschiedslose Akzeptanz. Sie wägen ab, welche religiösen und weltanschaulichen Profile sie problemlos akzeptieren und wo sie Grenzen ziehen. Die Unterschiede, die sie dabei vornehmen, sind erheblich und reichen von der Akzeptanz als Partner bis hin zur Ablehnung als Mitbürgerin. In den Überlegungen der Jugendlichen kommen die drei Grundprinzipien religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung, Differenztoleranz und Religion als Privatsache zum Tragen. Deutlich wird aber auch eine persönliche und affektive Dimension. Diese spiegelt sich wider in Formulierungen wie *»damit habe ich kein Problem«* (Sophie, 15J, C), *»das stört mich«* (Lisa, 15J, N) oder *»ich fühle mich unkomfortabler«* (Vinzent, 19 J,

6 Sophie, 15J, christlich.

N). Bei der Frage, welchen Grad an sozialer Nähe sie sich jeweils vorstellen können, wägen die Jugendlichen sorgfältig ab. So exemplarisch:

> »Wenn es halt ein guter Freund ist, [...] den sieht man jetzt nicht durchgehend die ganze Zeit und der würde einem wahrscheinlich auch nicht die ganze Zeit damit auf die Nerven gehen. (lacht) [...] Aber jetzt zum Beispiel als Familienmitglied – ich finde, es ist schon ein bisschen blöd, wenn man jetzt sagt, dass alle anderen Religionen falsch sind.« (Lukas, 15J, C)

Im Vergleich zu den Differenzierungen *innerhalb* einer Gruppe sind die Unterschiede, die die Jugendlichen *zwischen* den individuellen Gruppen machen, gering. Insbesondere in den Einstellungen gegenüber den drei Religionen Islam, Christentum und Judentum ist im Gegenteil häufig ein hoher Grad an Parallelität zu beobachten. Einer der Befragten begründet dies folgendermaßen:

> »Da ich ungläubig bin, ist es mir nicht [...] wichtig, ob ein Christ probiert, mich zum wahren Glauben zu konvertieren, oder ein Jude. Das ist mir eigentlich egal. Es geht mir einfach nur darum, dass er es tut und ab wann er es tut und in welchem Ausmaß. [...] Deswegen habe ich da auch bei den meisten Fragen eine sehr ähnliche Linie.« (Vinzent, 19J, N)

Die Jugendlichen unterscheiden meist nicht oder nur geringfügig zwischen einem Muslim und einer Christin, die beide nur im Privaten praktizieren, oder zwischen einem Christen und einer Jüdin, die andere zu bekehren suchen. Dies entspricht den Ergebnissen der quantitativen Studie. Die Unterscheidung verschiedener Profiltypen steht offenbar einer Pauschalisierung und Stereotypisierung entgegen und bewirkt, dass die Befragten sorgfältige Differenzierungen vornehmen.

»Ich finde, das [die Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen] sollte man respektieren«[7] – Kopftuch, Kippah und T-Shirts

In dem Fragebogen gibt es ein Item, das aus substantiellen Gründen weniger parallel ist als die übrigen. In Bezug auf religiöse Kleidung werden Kopftuch und Kippah verglichen mit einem T-Shirt mit der Botschaft *»Jesus saves«* respektive *»Atheist«*. In den Interviews wird deutlich: Kopftuch und Kippah sehen die Jugendlichen als keine Hürde für Freundschaften; ganz anders dagegen die beiden T-Shirts. Den Unterschied zwischen den vier Kleidungsstücken beschreiben die Jugendlichen folgendermaßen: Kopftuch und Kippah sind traditioneller Ausdruck muslimischer und jüdischer Religiosität und *»das sollte man dann auch respektieren«* (Sophie, 15J, C). Dagegen sehen sie beide T-Shirts als eine Botschaft, die *»auf andere abzielt«* (Vinzent, 19J, N). So exemplarisch:

7 Sophie, 15J, christlich.

»Bei dem Kopftuch bei muslimischen Frauen oder bei der Kippah, das sind Sachen, die die Leute tragen, weil sie halt finden, dass das so steht, jetzt zum Beispiel im Koran, dass eine Frau sich bedecken soll, und sie dem Folge leisten möchten. Aber ›Jesus saves‹, das ist eher so eine Message an andere, habe ich das Gefühl. Und ein Kopftuch nicht. Das ist einfach so, weil sie das irgendwie für richtig halten.« (Sophie, 15 J, C)

Eine solche nach außen gerichtete Botschaft wird als aufdringlich und unangenehm empfunden: *»Mir wird es dann unangenehm, wenn die Leute denken, sie müssen das alles nach außen tragen, obwohl sie die Leute nicht einmal kennen«* (Vinzent, 19J, N). Sie wird abgelehnt als respektloser Angriff auf die religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung (*»›So ist es, akzeptiere es!‹«*, Lisa, 15, N) und auf das Prinzip, dass Religion Privatsache ist.

»Da muss man irgendwie schon extrem dagegen sein«[8] – Religiöse versus Nichtreligiöse

In der quantitativen Studie wurde deutlich, dass die tiefste Trennlinie nicht zwischen den einzelnen religiösen Gruppen verläuft (etwa zwischen Islam und Judentum), sondern zwischen Religiösen und Nichtreligiösen. Dies spiegelt sich auch in den Interviews wider. Während die christlichen Jugendlichen selbst strenggläubige muslimische oder jüdische Religiosität nicht als Hürde für Freundschaften schildern, sind sie offensiv vertretenem Atheismus gegenüber zurückhaltender. Dies dokumentiert der folgende Interview-Auszug:

I: Also das [ein Nichtreligiöser, der strikt einer atheistischen Weltanschauung folgt] ist anders, als wenn ein Muslim islamischer Lehre folgt? – B: Ja. – I: Warum stört dich das nicht? – B: Weil das seine Religion ist. – I: Es ist aber ja eine andere Religion als deine. – B: Ja, aber das stört mich nicht. – I: Warum nicht? – B: Jeder darf das glauben, was er möchte. Also von mir aus, man darf auch, wenn man möchte, nicht an Gott glauben, keine Religion haben, das stört mich nicht. Aber wenn man jetzt halt so wirklich komplett streng dagegen ist und wirklich die anderen Religionen infrage stellt, ich weiß nicht, es ist für mich irgendwie […]. Es ist halt irgendwie etwas anderes. (Lukas, 15J, C)

Umgekehrt ist bei den nichtreligiösen Jugendlichen nicht nur eine Skepsis gegenüber individuellen Religionen wie dem Christentum oder dem Islam erkennbar, sondern gegen jede Form von Religion: »Ich bin gegen jede Form der organisierten Religion.« (Lisa, 15J, N)

Wie unterschiedlich die Perspektiven von Religiösen und Nichtreligiösen sind, zeigt sich exemplarisch in der Bewertung der beiden T-Shirts mit der Aufschrift *»Jesus saves«* respektive *»Atheist«*. Während der christliche Schüler das *»Jesus saves«*-

8 Lukas, 15J, C.

T-Shirt bewertet als *»da drückt man im Prinzip nur seine eigene Religion aus«* (Lukas, 15J, C), sieht es die nichtreligiöse Schülerin als Ausdruck mangelnder Differenztoleranz:

> »›Jesus saves‹ ist einfach eine Aussage, die sagt: ›Ja, so ist es und so wird es immer sein. [...] Akzeptiere es!‹ Das finde ich ein bisschen zu aufdringlich, zu: ›Es gibt nichts anderes, es gibt nur den einen, so muss es sein.‹« (Lisa, 15J, N)

Dieselbe Diskrepanz ist auch umgekehrt zu beobachten, wenn die nichtreligiöse Schülerin das T-Shirt mit der Aufschrift *»Atheist«* als unproblematisch sieht *(»ich glaube nicht, dass es sie stören würde«,* Lisa, 15J, N), der christlicher Jugendliche dies aber ganz anders interpretiert:

> »Wenn man so ein T-Shirt trägt, muss man irgendwie schon extrem dagegen sein. Ich meine, ich finde es überhaupt nicht schlimm, wenn jemand keiner Religion angehört. Aber [...] wenn man so ein T-Shirt anzieht, muss man ja schon irgendwelche Motivationen haben. [...] Ich finde, das kommt so rüber wie: ›Alle Religionen sind schlecht.‹« (Lukas, 15 J, C)

Offenbar vermuten sowohl religiöse als auch nichtreligiöse Jugendliche auf der jeweils anderen Seite Übergriffigkeit und fehlenden Respekt für die eigene religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung.

»Ab dort möchte ich mit den Leuten immer weniger Kontakt haben«[9] – Mangelnder Respekt und Abwertung als Wendepunkt

Bei den vier Jugendlichen ist – wie bereits in der quantitativen Studie – zwischen Profil 5 *(strictly following)* und Profil 6 *(any other faith or worldview is wrong)* ein Wendepunkt zu beobachten. Während ein Muslim (eine Christin etc.), der strikt muslimischer (christlicher etc.) Lehre folgt, in der Regel noch als Nachbar oder Klassenkameradin akzeptiert wird, gilt das für eine Muslimin (einen Christen etc.), die alle anderen Religionen oder Weltanschauungen für falsch hält, nicht mehr. Dieser eindeutige Wendepunkt blieb in der quantitativen Studie bestehen, obwohl der Fragebogen nach der Pilotstudie mit dem Ziel einer optimalen Kalibrierung überarbeitet worden war. Wie es zu diesem Wendepunkt kommt, erschließt sich in den Interviews aus den drei zum Ausdruck gebrachten Grundüberzeugungen. Die Jugendlichen machen deutlich: Mit Menschen anderer Religion oder Weltanschauung wollen sie dann keinen Kontakt haben, wenn jene eines der drei Grundprinzipien religiöse und weltanschauliche Selbstbestimmung, Differenztoleranz oder Religion als Privatsache nicht akzeptieren. Dies dokumentieren übereinstimmend die folgenden Interviewauszüge:

---

9 Vinzent, 19J, nichtreligiös.

> I: Gibt es irgendetwas, wo du sagst: ›Nein, stopp, da gehe ich jetzt nicht mehr mit‹? – B: Ab dem Zeitpunkt, wo man wegen seiner Religion anfängt, andere zu diskriminieren. […] Dass man auch nur noch denkt: ›Das ist das einzig Richtige‹, was zum Beispiel beim Konvertieren, denke ich, der Fall ist. Oder wenn man anfängt zu sagen, dass man andere Religionen nicht akzeptiert. (Sophie, 15J, C)

> »Wenn ich jetzt zum Beispiel einen Freund habe, der Muslim ist und meine Religion abwertet, die halt die ganze Zeit für falsch hält … . […] Wenn er im Kopf sich das nur denkt, habe ich auch kein Problem damit. Aber wenn er das ausdrückt in der Öffentlichkeit und die ganze Zeit behauptet, es ist falsch, was ich glaube, dann stört es.« (Lukas, 15J, C)

> »Das stört mich, dass man sagt, dass alles andere falsch ist, weil ich eben dieses Gefühl habe, dass jeder das machen sollte, wozu er sich berufen fühlt, was er für richtig hält und dass das wirklich bei allen komplett anders ist.« (Lisa, 15J, N)

> »Der Wendepunkt in den Fragen wird gewesen sein ab dort, wo die Leute […] mehr oder weniger sagen, […] mit mir wollen sie nichts zu tun haben, solange ich einen eigenen Glauben habe oder keinen Glauben habe. […] Ab dort zeige ich, ich möchte mit den Leuten immer weniger Kontakt haben.« (Vinzent, 19J, N)

Aufgeschlossenheit und Respekt für andere Religionen und Weltanschauungen schlägt offenbar dann in Skepsis um, wenn jene ihrerseits den ›Anderen‹ mit mangelndem Respekt und Abwertung begegnen.

4 Fazit

In den Interviews mit den vier Jugendlichen manifestierte sich große Aufgeschlossenheit gegenüber religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. Diese Offenheit ist selbstredend nicht generalisierbar, deckt sich jedoch mit den Ergebnissen der quantitativen Studie. Angesichts der großen Aufgeschlossenheit der Jugendlichen ist jedoch bemerkenswert, dass diese keineswegs mit Gleichgültigkeit zu verwechseln ist. Im Gegenteil. Die Jugendlichen differenzieren sehr genau, welche Spielarten von Diversität sie akzeptieren und wo es für sie Grenzen gibt. Dabei beziehen sie sich auf drei Grundüberzeugungen als Kriterien: das Prinzip der religiösen und weltanschaulichen Selbstbestimmung, das Eintreten für Differenztoleranz sowie die Überzeugung, dass Religion Privatsache ist. Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen setzt voraus, dass jene sich ihrerseits als differenztolerant erweisen und Andersglaubenden und Andersdenkenden mit Respekt und Toleranz begegnen.

Literatur

Brockett, Adrian; Village, Andrew & Francis, Leslie J. (2009): Internal Consistency Reliability and Construct Validity of the Attitude toward Muslim Proximity Index (AMPI): A Measure of Social Distance. In: *British Journal of Religious Education* 31 (3), 241-49, Online: doi:10.1080/01416200903112417 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Francis, Leslie; Penny, Gemma & McKenna, Ursula (2016): Does RE Work and Contribute to the Common Good in England? In: Elisabeth Arweck (Hg.): *Young People's Attitudes to Religious Diversity*. London/New York, 153-169.

Giddings, Leah & Dunn, Thomas J. (2016): The Robustness of Anti-Atheist Prejudice as Measured by Way of Cognitive Errors. In: *The International Journal for the Psychology of Religion*, 26 (2), 124-135, Online: https://doi.org/10.1080/10508619.2015.1006487 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Hafez, Kai & Schmidt, Sabrina (2015): *Die Wahrnehmung des Islams in Deutschland: Religionsmonitor – verstehen was verbindet*. Gütersloh.

Halm, Dirk & Sauer, Martina (2017): *Muslime in Europa: Integriert aber nicht akzeptiert?* Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Gütersloh.

Hermisson, Sabine (2017): Schülereinstellungen zu religiöser und weltanschaulicher Diversität: Entwicklung eines Erhebungsinstruments auf der Basis der Item-Response-Theorie. In: *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik* 16, H. 2, 75-92.

Hermisson, Sabine; Gochyyev, Perman & Wilson, Mark (2019): Assessing pupils' attitudes towards religious and worldview diversity – development and validation of a nuanced measurement instrument. In: *British Journal of Religious Education* 41 (4), 1-17. Online: https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1556604 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Kalbheim, Boris & Ziebertz, Hans-Georg (2017): Säkular – mehr als nichtreligiös? In: *International Journal of Practical Theology*, 21, 58-88.

Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden.

Mayring, Phillip (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12., überarb. Aufl.) Weinheim.

Pickel, Gert (2013): *Religionsmonitor– verstehen was verbindet: Religiosität im internationalen Vergleich*. Gütersloh.

Willems, Joachim (2017): The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: *International Journal of Practical Theology* 21 (2), 194-214.

Wilson, Mark (2005): *Constructing measures: An item response modeling approach*. New York.

Wohlrab-Sahr, Monika & Kaden, Tom (2013): Struktur und Identität des Nicht-Religiösen. Relationen und soziale Normierungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65 (Supplement 1), 183-209.

Yendell, Alexander (2016): Young People and Religious Diversity: A European Perspective, with Particular Reference to Germany. In: Elisabeth Arweck (Hg.): *Young People's Attitudes to Religious Diversity*. London/New York, 265-298.

Yendell, Alexander & Nils Friedrichs (2012): Wahrnehmung und Akzeptanz des Islam und andere [sic!] Religionsgemeinschaften in ausgewählten europäischen Ländern. In: Detlef Pollack, Ingrid Tucci & Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung*. Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Wiesbaden, 265-298.

Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität

Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten

Henrik Simojoki & Jonathan Kühn

1 Schule als Ort der Anerkennung? Religionspädagogische Problemanzeigen vor dem Hintergrund schulischer Bildung von Geflüchteten

Der Begriff der Anerkennung scheint aktuell besondere Erschließungs- und Orientierungskraft zu entfalten. Nachdem er im sozialphilosophischen Diskurs bereits kurz nach der Jahrtausendwende zum »Schlüsselbegriff unserer Zeit« (Fraser & Honneth 2019, 7) erhoben worden war, avancierte er auch in den Bildungswissenschaften (bspw. Micus-Loos 2012; Hafeneger, Henkenborg & Scherr 2013; Prengel 2013), in der Theologie (für die Praktische Theologie bes. Braune-Krickau 2015) und jüngst auch in der Religionspädagogik (Grümme 2017, bes. 120-124) zu einem breit rezipierten, unterschiedlich akzentuierten und kritisch diskutierten Konzept.

Bei aller Divergenz der in diese Debatten eingebrachten Perspektiven dürfte ein wesentlicher Grund für diese Bedeutungszunahme darin liegen, dass dem Anerkennungsparadigma besondere Leistungsfähigkeit für die Bearbeitung der kohäsiven Herausforderungen von wachsender Pluralität geprägter Gesellschaften zugetraut wurde. So überrascht es nicht, dass sich dieser Begriff im Zusammenhang migrationspolitischer Fragestellungen als Leitbegriff etablierte. Richtungsweisend wirkte in dieser Hinsicht die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013 herausgegebene Orientierungshilfe »Willkommens- und Anerkennungskultur«. Während der Begriff der Willkommenskultur in dieser Veröffentlichung »vorrangig auf die unmittelbaren Phasen der Zuwanderung« bezogen wird, »stellt der Begriff der ›Anerkennungskultur‹ die interkulturelle Öffnung der Aufnahmegesellschaft in den Mittelpunkt« (BAMF 2013, 4).

Im Zuge des enormen Anstiegs der Asylmigration ab 2015 und der durch ihn ausgelösten gesellschaftlichen Diskurse erfuhr das Begriffspaar einer »Willkommens- und Anerkennungskultur« eine starke emotionale Aufladung.

In seinem anerkennungstheoretisch geleiteten Rückblick auf diese Zeit streicht Stefan Seidel (2018) zwei Verschiebungen heraus: Zum einen distanziert er sich von einer entproblematisierenden Ingebrauchnahme des Anerkennungskonzepts, von der, nebenbei bemerkt, auch die (religions)pädagogische Rezeptionstradition nicht frei ist (Mecheril 2005). Die Entwicklungen nach 2015 hätten, so Seidel, »gezeigt, dass die Umsetzung der Idealvorstellung einer Kultur der Anerkennung alles andere als einfach ist« (Seidel 2018, 7). Um diese Pointe zu unterstreichen, stellt er das Einleitungskapitel seines Buches »Für eine Kultur der Anerkennung« unter eine Leitperspektive, die weit weniger harmonisch klingt: »Der Kampf um Anerkennung heute« (Seidel 2018, 7-24). Zum anderen lenkt er den Blick auf die ambivalente Rolle von Religion in den Anerkennungskonflikten der Gegenwart. Vielerorts dominiere eine »unreife Form von Religion, die jene scharfen Anerkennungskämpfe noch befeuert, die in Zeiten der Globalisierung sowieso im Gange sind« (Seidel 2018, 16). Ob Religion in diesen Auseinandersetzungen eine konstruktive oder destruktive Funktion einnimmt, hängt nach Seidel entscheidend von ihrer anerkennungsbezogenen »Reife« ab:

> »Die Reife einer Religion wird sich daran zeigen, in welchem Maß es ihr gelingt, Anerkennung des Eigenen *und* Anerkennung des anderen positiv zu befördern. Dass sich die Religion also zu relativieren vermag, ohne dabei das Eigene zu verlieren; dass sie anderes auszuhalten vermag, ohne es vernichten zu wollen, sondern es als einen Ort des fruchtbaren Austauschs versteht« (Seidel 2018, 14).

Im vorliegenden Beitrag wird ein pädagogischer Handlungskontext fokussiert, in dem beides – die Komplexität der ›Umsetzung‹ einer Anerkennungskultur und die Vielschichtigkeit von Religion als Faktor und Dimension von Anerkennung – in besonderer Weise zutage tritt.

2 Religionssensibilität – erhöhte Anforderungen im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten

Nach dem »summer of migration« 2015 wurde an bayerischen Berufsschulen die Anzahl der zum Schuljahr 2010/2011 erstmals eingerichteten Berufsintegrationsklassen (BI-Klassen) stark erhöht, von ca. 180 Klassen und 3.200 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2014/2015 auf rund 1.150 Klassen und 22.000 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2016/2017 (Simml & Riedl 2019). Das zweijährige Bildungsprogramm, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse und Berufsintegrationsklasse, ergänzt durch die ggf. vorgeschaltete Sprachintensivklasse, richtet sich an berufsschulpflichtige junge Menschen, die einen Sprachförderbedarf haben – junge Menschen, die sich um Asyl bewerben, Geflüchtete oder neuzugezogene EU-Ausländer. Die Maßnahme zielt auf »die Aneignung von Kompetenzen, die für eine

erfolgreiche Berufsausbildung und eine gelingende Integration erforderlich sind« (BStMBKWK 2017, 1).

In diesem heterogenen Bildungskontext (Baumann & Riedl 2016) kommen Lehrkräfte in besonderer Weise mit der religiösen Bildungsdimension in Berührung. Denn sie unterrichten in Klassen, die fast ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern mit Asylhintergrund bestehen. Dadurch haben sie es verstärkt mit Menschen zu tun, für die Religion potenziell und häufig real eine tragende Lebensdimension sowie ein zentraler Identitätsmarker ist (Simojoki 2016). Im Erhebungsjahr 2017 war die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler muslimisch, in Widerspiegelung der Asylstatistiken, nach denen Angehörige des Islam im Zeitraum zwischen 2015 und 2017 den bei weitem größten Anteil der Erstantragstellenden bildeten (2015: 73,1 Prozent; 2016: 75,9 Prozent; 2017: 65,9 Prozent, vgl. BAMF 2016, 25; 2017, 25; 2018, 27). Freilich gibt die Religionszugehörigkeit noch keine Aufschlüsse über den subjektiven Stellenwert von Religion. Auch wenn (noch) keine repräsentativen Befunde zur Religiosität für diese Personengruppe vorliegen, gibt es doch in komparativer Hinsicht belastbare Befunde zum Irak, dem zwischen 2015 und 2017, nach Syrien und Afghanistan, dritthäufigsten Herkunftskontext (BAMF 2018, 21). In der sechsten Erhebungswelle des World Values Survey aus dem Jahr 2013 gaben 85 Prozent der befragten Irakerinnen und Iraker an, dass Religion in ihrem Leben »sehr wichtig« sei. Für weitere 13 Prozent war Religion »ziemlich wichtig«. Nur 2 Prozent konstatierten, dass Religion in ihrem Leben »nicht besonders wichtig« sei, während der Anteil derer, die Religion gar keine Bedeutung beimaßen, mit 0,3 Prozent gegen Null tendierte. Zieht man die deutschen Daten vergleichend hinzu, treten die religionskulturellen Differenzen klar zutage: Von den Befragten aus Deutschland hielten 13 Prozent Religion für »sehr wichtig«, 25 Prozent für »ziemlich wichtig«, 36 Prozent für »nicht besonders wichtig« und 26 Prozent für »gar nicht wichtig«.[1]

Die daraus erwachsende Herausforderung wird im EKD-Text »Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule« präzise beschrieben: »Wenn Religion die subjektive Weltsicht und Wirklichkeitsdeutung vieler geflüchteter Schülerinnen und Schüler derart umfassend prägt, wird sie auch außerhalb des Religionsunterrichts im schulischen Kontext sichtbar und thematisch. Vor diesem Hintergrund werden auch Lehrkräfte mit religiösen Fragen konfrontiert, die keine Ausbildung in diesem Fach und vielleicht auch selbst keine Erfahrung damit haben.« (EKD 2018, 21) Diese Einsicht lässt sich auch auf die für den vorliegenden Band leitende Perspektive beziehen: Im Kontext »postmigrantischer Gesellschaften« (Foroutan 2016; Simojoki 2017) ist Religionssensibilität eine konstitutive Dimension einer schulischen Anerkennungskultur.

1 Die Daten sind abrufbar unter: www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp [letzter Zugriff: 28.06.2019].

Die Lehrkräfte in BI-Klassen sind in dieser Hinsicht noch ganz besonders gefordert: Im zum Schuljahr 2017/2018 eingeführten Lehrplan für diese Klassen stehen nämlich Wertebildung und kulturelle Bildung besonders im Fokus. Sie bilden – neben dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen – eine von nur zwei eigens benannten Querschnittsaufgaben. Dabei wird Religion explizit als grundlegender Aspekt dieser Bildungsdimension ausgewiesen: Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, »mit kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen, fachlichen und persönlichen Differenzen umzugehen und persönliche Ressourcen gewinnbringend einzubringen« – was nicht nur ihrer Persönlichkeitsbildung zugutekommen, sondern »ihre Teilhabe am beruflichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und religiösen Leben in Deutschland« sichern soll (BStMBKWK 2017, 4). Religiöse Pluralitätsfähigkeit und Partizipationskompetenz anzubahnen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die Berufsschulreligionslehrkräfte durch ein fünfjähriges Masterstudium mit anschließendem Referendariat vorbereitet werden. Wie gehen die Lehrkräfte in BI-Klassen, die ja in der Regel über keine religionsdidaktische Ausbildung verfügen, mit dieser Herausforderung um? Und, noch grundlegender: Wie äußern sie sich zur religiösen Dimension ihrer Arbeit?

3 Die Studie »Religion als Faktor in der beruflichen Bildung von Asylsuchenden und Geflüchteten«

Diese Fragen bildeten den Ausgangspunkt für eine praxisorientierte Interviewstudie, die im Rahmen des Modellprojekts »Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge«[2] im Jahr 2017/2018 durchgeführt wurde (als Überblick Simojoki & Kühn 2018). Das vom »Bildungspakt Bayern« koordinierte Modellprojekt zielt darauf, wirksame Konzepte und Materialien zu entwickeln, zu erproben und zu verbreiten, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene in BI-Klassen gefördert werden können.

In der Studie ging es darum, im Gespräch mit am Projekt beteiligten Akteurinnen und Akteuren Erfahrungen und Herausforderungen, aber auch subjektive Handlungsstrategien und didaktische Bedarfe zu identifizieren, die mit der veränderten Präsenz von Religion in Schulleben und Unterrichtsalltag zusammenhängen. Es fanden insgesamt 15 Expertinnen- und Experteninterviews (Gläser & Laudel 2010) mit Akteurinnen und Akteuren aus fünf am Modellprojekt beteiligten Berufsschulen statt (vier Schulleitende, zehn Lehrkräfte und eine Sozialarbeiterin). Unter den Interviewten befand sich eine Religionslehrkraft, alle anderen

2 Vgl. https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/ [letzter Zugriff: 28.06.2019].

hatten keine fachlichen Verbindungen zum Religionsunterricht. Das Sample umfasste vier Frauen und elf Männer. Als Auswertungsmethode diente die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 97-121).

Während die religionsbezogenen Handlungsstrategien der Lehrkräfte bereits vertiefend ausgewertet worden sind (Simojoki & Kühn 2019), soll der Fokus dieses Beitrags auf den religionsbezogenen Wahrnehmungen der Interviewten liegen. Diese werden im Folgenden zunächst dargestellt und analysiert, um im letzten Teil dieses Beitrags auf ihre anerkennungstheoretischen Implikationen hin befragt zu werden.

4 Religion in der schulischen Bildung von Geflüchteten – die Sicht der professionellen Akteurinnen und Akteure

Die interviewgestützte Rekonstruktion der religionsbezogenen Wahrnehmungen verband sich mit zwei interdependenten Zielsetzungen: Einerseits galt es, über die professionell geschulten Beobachtungen und Einschätzungen sowie das Kontext- und Erfahrungswissen der Interviewten subjektorientierte Innen(ein)sichten auf Religion als Faktor in der schulischen Bildung in BI-Klassen zu gewinnen. Anderseits richtete sich der Fokus auf die subjektiven Wertungen und normativen Prämissen, die den geäußerten Wahrnehmungen zugrunde liegen. Leitend für die Auswertung war die kategoriale Differenzierung zwischen Wahrnehmungen hinsichtlich (1) der Religiosität der Schülerinnen und Schüler, (2) dem Stellenwert von Religion im Gesamtkontext schulischer Bildung von Geflüchteten, (3) der Präsenz von Religion im Schulleben und schließlich (4) der Thematisierung von Religion im Unterricht.

4.1 Religiosität der Schülerinnen und Schüler

Erwartungsgemäß bescheinigen die Interviewten den mehrheitlich muslimischen Asylsuchenden durchweg eine im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern stärker ausgeprägte Religiosität. Eine Lehrkraft konkretisiert ihre Einschätzung anhand einer noch frischen Unterrichtserfahrung: »*Ich habe jetzt zufällig auch erst eine Unterrichtsstunde zu Werten gemacht. Wir haben dreißig Werte aufgeschrieben, unter anderem eben Religion. Und ich habe gesagt, sie sollten für sich die fünf wichtigsten Werte raussuchen. Und es hatten* alle *in der Klasse hatten bei den fünf Werten Religion dabei.*« (F-L-w, 60)[3]

3 Die Interviews wurden folgendermaßen verschlüsselt: Auf die Buchstabenkennung folgen Hinweise auf die berufliche Funktion (SL=Schulleitung, L=Lehrkraft, RL=Religionslehrer,

Oft wird die Religiosität der geflüchteten Jugendlichen in kontrastiven Wendungen akzentuiert, wie in dieser Beschreibung einer Sozialpädagogin: »*Also in den Berufsintegrationsklassen gibt es ja eigentlich die meisten sind Geflüchtete und die meisten sind aus muslimischen Ländern und die meisten identifizieren sich sehr stark mit dem Islam, würde ich schon sagen, ja und in den Regelklassen fast, fast niemand.*« (O-SP-w, 53) Noch stärker wird die Differenz zu den Schülerinnen und Schülern der Regelklassen von einer anderen Lehrkraft unterstrichen: »*Bei den deutschen Schülern, sag' ich jetzt mal, da kannst du die an einer Hand abzählen, wo Religion//in einer Klasse mit, sag' ich jetzt mal, 30 Personen, da krieg' ich vielleicht zwei oder drei her, die sagen ›Ich hab' 'nen deutlichen Bezug zur Religion‹. Anders natürlich in den Berufsintegrationsklassen.*« (K-L-w, 48)

Dabei fällt auf, dass diese generelle Einschätzung in den meisten Interviews in irgendeiner Weise kontextualisiert und in etlichen Fällen auch relativiert wird. So wird beispielsweise darauf verwiesen, dass der vergleichsweise hohe Stellenwert von Religion für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (mit-)bedingt sein könnte durch ihre Herkunftskultur (»*Man muss ja auch sagen, dass in den Herkunftsländern die Religion ja alles ist […].*« [K-L-w, 48]), durch soziale Faktoren (»*Religion spielt schon eine wichtige Rolle, aber es ist ja auch also eher die Gruppenzugehörigkeit auch.*« [O-SP-w, 48]) oder durch die traumatische Fluchterfahrung (»*[…] wenn man überlegt, was die Menschen erlebt haben auf dem Weg hierher – kann man fast nur mit einem starken Glauben fertig werden.*« [A-SL-m, 51]).

Hinzu kommt eine Wahrnehmung, die sich durch auffällig viele Interviews hindurchzieht: Die Lehrkräfte erleben eine Spannung zwischen dem religiösen Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler einerseits und ihrer Alltagspraxis andererseits. Allerdings wird diese Wahrnehmung in den Interviews unterschiedlich gewertet und argumentativ eingebettet.

Sie kann als eine innere Konfliktlage beschrieben werden zwischen, wie es eine Lehrkraft ausdrückt, »*den Freiheiten, die sie hier haben und der religiösen Orientierung*« (M-L-m, 32). Auf die Bitte hin, diese Aussage zu konkretisieren, führt der Lehrer Folgendes aus: »*Also auf der einen Seite versuchen sie, so habe ich den Eindruck, über die Religion ein Stück weit auch Halt zu bekommen, deswegen ist auch für viele gerade das Fasten im Ramadan wichtig. Auf der anderen Seite wird dann auch mit Alkohol experimentiert, relativ stark auch die Freizügigkeit, (ja, sag' ich mal,) die Frauen hier haben, bewundert.*« (M-L-m, 34) Für diese Lehrkraft ist es also die Polarität zwischen dem »Halt« einer religiösen Orthopraxie und dem »Experimentieren« in den sich gesellschaftlich öffnenden Freiheitsspielräumen, die von den muslimischen Jugendlichen ausbalanciert werden muss.

SP=Sozialpädagogin) und das Geschlecht. Die abschließende Ziffer bezieht sich auf die durch die Datenverarbeitungssoftware MAXQDA ausgewiesene Analyseeinheit.

Sodann finden sich Aussagen, die diese Spannung als Inkongruenz auslegen. Eine Kollegin der soeben zitierten Lehrkraft deutet die aus ihrer Sicht laxe Handhabung des Fastengebots unter ihren Schülerinnen und Schülern als Indiz für mangelnde Ernsthaftigkeit:

> »*Also es gibt* ganz *wenige von ihnen, die den Ramadan wirklich so durchziehen, wie er gedacht ist. Ich bin letztes Jahr mit ihnen da im Juni – Juni war es, glaube ich, wo der Ramadan war, in den botanischen Garten. Dann standen sie//dann sind wir an einer Dönerbude vorbeigekommen, dann haben sie gesagt: ›Frau [Nachname der Interviewten], können Sie warten, wir wollen uns einen Döner holen?‹ Und dann habe ich gesagt: ›Ja und was ist jetzt mit dem Ramadan?‹, also schon – ›Heute nicht, heute nicht.‹ Da kommt dann ›heute nicht‹, na? Also er wird gerne vorgeschoben zum ›Bitte keine Arbeiten schreiben! Am besten haben wir auch vier Wochen Urlaub!‹, ne? Aber sich an die Regeln des Ramadans zu halten, na ja das muss man auch nicht so eng sehen.*« (K-L-w, 60)

An diesem Interview wird besonders deutlich, wie stark die religionsbezogenen Wahrnehmungen der Lehrkräfte von ihren religionsbezogenen Einstellungen mitbestimmt werden. Die Lehrkraft äußert sich in dem Interview äußerst kritisch zu Religion im Allgemeinen und zum Islam im Besonderen – und diese Grundeinstellung schwingt in ihrer Beschreibung der Religiosität ihrer Schülerinnen und Schüler spürbar mit.

Überhaupt merkt man, dass insbesondere der Islam von den Lehrkräften tendenziell als restriktiv kodiert wird – etwa in folgender Einschätzung: »*Ich möchte meinen: bis auf vielleicht ein paar Ausnahmen, dass die so ein bisschen die engen, das enge Korsett des Islam hier in Deutschland eher abstreifen. Ich mein' jetzt nur gefühlsmäßig, meines Erachtens gar nicht so* ungerne.« (H-L-m, 72) Man sollte allerdings vorsichtig sein, aus dieser Attribuierung (»enge Korsett des Islam«) allzu linear auf eine islamkritische Grundeinstellung dieser Lehrkraft rückzuschließen. Nach dem Abschlussimpuls setzt sie nach kurzer Pause noch einmal neu an:

> »*Ich bemerke bei mir eine faszinierende oder eine Faszination, die von dem Islam ausgeht, von einigen Schülern, die den Islam sehr, sehr* positiv *leben, vor denen ich riesengroßen Respekt habe, die auch* ganz *konkret sagen, so in* ihrer *Wahrnehmung des Korans, so in* ihrer *Auslegung/Deutung, kommt es mir unglaublich entgegen, finde ich sehr interessant,* exotisch *auch natürlich.*« (H-L-m, 97)

4.2 Stellenwert von Religion im Gesamtkontext schulischer Bildung von Geflüchteten

In den Diskussionen um Asyl und Migration spielt Religion eine zentrale Rolle. Sowohl Gegner als auch Befürworter einer Anerkennungskultur nehmen auffällig oft auf Religion Bezug, wenn es darum geht, ihre Ansichten zu legitimieren und

argumentativ zu unterfüttern – wobei die Sichtweisen beim Islam besonders weit auseinandergehen. Vor diesem Hintergrund ist es besonders interessant, welchen Stellenwert die interviewten Lehrkräfte und Schulleitenden Religion und religiöser Bildung im Gesamtkontext schulischer Bildung in BI-Klassen beimessen.

Da es in dem Forschungsprojekt zentral um Religion als Faktor in der schulischen Bildung von Asylsuchenden ging, bestand die Gefahr, dass die religiöse Bildungsdimension allein schon aufgrund dieser Fokussierung in den Gesprächen überakzentuiert würde. Daher waren die Interviews so angelegt, dass den auf Religion bezogenen Fragen und Impulsen ein Gesprächsteil vorausging, in dem auf allgemeiner Ebene bisherige Erfahrungen und vordringliche Herausforderungen bei der schulischen Bildung von Geflüchteten und anderen neu zugewanderten jungen Menschen thematisiert wurden. Bemerkenswerterweise kommen die Expertinnen und Experten in diesem Gesprächsteil kaum auf Religion zu sprechen. Es sind durch die Bank andere ›Baustellen‹, die den Lehrkräften auf den Nägeln brennen: der Motivationsabfall bei unsicherer Bleibeperspektive, die enorme Heterogenität der Schülerschaft, fehlende sprachliche oder fachliche Voraussetzungen, die in Relation zur Ausbildungsdauer (zu) hohen Erwartungen, kulturelle Konflikte etc. Schon hier wird deutlich: Weder für die Schulleitungen noch für die in BI-Klassen eingesetzten Lehrkräfte ist Religion ein ›Megathema‹ oder überhaupt eine vordringliche Herausforderung ihrer Alltagspraxis. Diese relativierende Sicht wird weiter gestützt, wenn man jene Interviewpassagen in den Blick nimmt, in denen Lehrkräfte sich explizit zu Religion äußern.[4]

4.3 Präsenz von Religion im Schulleben

Bei der Analyse religionsbezogener Wahrnehmungen ist es sinnvoll, zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden: Einerseits kann Religion im Schulleben sichtbare Gestalt gewinnen, andererseits im Unterricht zum Thema werden. Im Blick auf die Präsenz von Religion im Ganzen von Schule sind die Interviews mit Schulleitungen besonders interessant, weil diese ja leitende Verantwortung auf der Systemebene tragen.

---

4 Bei der Auswertung des Interviewmaterials musste natürlich Berücksichtigung finden, dass die Frage auf allgemeiner Ebene verbunden mit dem Hinweis, dass es um Religion später im Interview noch ausgiebig gehen werde, mindestens einzelne Gesprächspartner veranlasst haben könnte, alles Religionsbezogene für den entsprechenden Gesprächsteil aufzusparen. Insgesamt entstand und erhärtete sich im Zuge der Datenanalysen allerdings der Eindruck, dass es für diese naheliegende Vermutung keinen Anhalt im empirischen Material selbst gibt, oder anders formuliert: die Struktur der Fragestellung mag die Reihenfolge der Nennungen beeinflusst haben. Sie hat jedoch nicht dazu geführt, dass Interviewte in diesem Teil des Interviews nicht auf die Religiosität in BI-Klassen eingehen, obwohl dies ihrer Ansicht nach ebenfalls eine vordringliche Herausforderung ist.

Der generelle Eindruck wird von einem Schulleiter folgendermaßen verdichtet:

> »*[...] die [Unbegleiteten] sind schon religiöser tendenziell als hier, ohne dass das jetzt aber hier im Schulalltag auffallen würde. Die leben das woanders. Die leben das woanders, die gehen in ihre Moscheen, da gibt's ja auch hier verschiedene in [Ortsname], aber jetzt hier speziell fällt das nicht auf.*« (D-SL-m, 51)

Bei solchen Aussagen muss freilich bedacht werden, dass die Schülerinnen und Schüler in BI-Klassen in großer Mehrheit (in vielen Klassen ausschließlich) männlich sind, weshalb das Kopftuch als ein besonders sichtbares Symbol religiöser Zugehörigkeit und Identifikation hier weniger ins Gewicht fällt. Ähnlich äußert sich auch ein anderer Schulleiter, der freilich auf die Spezifizität seiner Perspektive hinweist: »*[...] die Religion spielt bei uns, das, was jetzt bei mir aufschlägt, eigentlich keinen, keinen Ausschlag für irgendwelche Auseinandersetzungen, die hier stattfinden.*« (E-SL-m, 48). Dieser Hinweis ist insofern wichtig, als die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter die Präsenz von Religion primär unter organisatorischen Gesichtspunkten und besonders im Blick auf ihre disruptiven und konflikthaften Potenziale hin bedenken.

Die problemfokussierte Erzählperspektive zeigt sich auch in den wenigen Interviewpassagen, in denen konkrete Fälle von Religionsausübung im schulischen Kontext thematisiert werden, so wie in der folgenden Aussage eines Schulleiters: »*Und wir merken es auch, die starke Gläubigkeit, weil vereinzelt wirklich auch Leute ihren Teppich ausrollen und ihre Gebete machen und das aber inzwischen an und für sich nicht aufstößt*« (A-SL-m, 53). Die Aussage enthält eine temporale Akzentuierung (»inzwischen«), die leicht zu übersehen ist, aber in vielen Interviews vorkommt. Die Befragten berichten von anfänglichen Anpassungs- und Orientierungsschwierigkeiten in Bezug auf Fragen der Religionsausübung, für die aber schnell praktikable Lösungen gefunden worden seien.

- Besonders oft genannt werden anfängliche Unklarheiten im Blick auf die Unterrichtsbefreiung von Schülerinnen und Schülern zu religiösen Feiertagen, die aber, so die einhellige Auskunft der Interviewten, nach der Veröffentlichung einer entsprechenden kultusministeriellen Bekanntmachung im Juli 2015[5] klaren Regelungen gewichen seien.[6]

---

5 »Auswirkungen des Gesetzes über den Schutz der Sonn- und Feiertage sowie anderer religiöser und nationaler Feiertage auf den Unterricht an den Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 7. Juli 2015«, Online https://www.km.bayern.de/download/4845_feiertagskmbek_2015.pdf [letzter Zugriff: 11.07.2019].

6 Bspw. M-L-m, 42: »*Es war in den Anfangsphasen gab's dann eben Diskussionen über Befreiungen, als das auch noch nicht so klar geregelt war, weil für manche dann eben dieses Fest was Wichtiges war*

- In zwei Interviews werden Handlungsunsicherheiten bezüglich der Teilnahme am Freitagsgebet erwähnt. Interessanterweise haben die Schulen in beiden Fällen Kontakt zur lokalen Moscheegemeinde aufgenommen und auf diesem Weg eine abgestimmte Lösung erreicht.[7]
- Die Rücksicht auf Gebetszeiten variiert von Schule zu Schule. Während die meisten Interviewten dafür weder Bedarf noch Notwendigkeit sehen,[8] steht den Schülerinnen und Schülern an einer Schule die Möglichkeit zum Gebet offen.[9]

Insgesamt stellt sich Religion in den Interviews weit weniger problembeladen oder konfliktträchtig dar, als es die öffentliche Debatte um Flucht und Migration vermuten ließe. Besonders auffällig ist, dass religiöser Extremismus im Erfahrungsraum der erfassten Schulen kaum eine Rolle zu spielen scheint. Nur in einem Interview wird ein salafistischer Info-Stand in Schulnähe erwähnt, der aber mittlerweile aufgelöst worden sei (A-SL-m, 65). Allerdings gibt es eine gravierende Ausnahme, die den Befunden anderer Studien entspricht. Etliche Interviewte berichten über judenfeindliche Ressentiments unter den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, bis hin zu einem israelbezogenen Antisemitismus, und artikulieren diesbezüglich deutlichen Handlungsbedarf. Besonders markant äußert sich diese Lehrkraft:

> *»[…] ganz schwierig ist es in den Flüchtlingsklassen, da ist dieser Hass auf die Juden viel mehr ausgeprägt noch wie es in anderen Religionen ist. Also du merkst in allen Religionen, die nichts mit dem Judentum zu tun haben, dass die alle eine Ablehnung dagegen haben und irgendwie so einen unterschwelligen Hass – warum auch immer, ob das sich ausprägt.*

---

und sie wollten dann eben partout nicht in die Schule gehen, sondern dieses Fest feiern. Mittlerweile gibt es da ja glücklicherweise gute, klare Regelungen auch.«

7 Bspw. J-L-m, 52: »*[…] oder viele wollten freitags Mittag schon um halb zwölf gehen zum Freitagsgebet und das ging dann teilweise so weit, dass wir fachkundiges Personal, also ein Imam kam dann und hat gesagt: ›Nee, wenn Ihr da Schule habt, dann müsst Ihr in die Schule gehen!‹ Und wir wissen das ja mittlerweile selbst und konfrontieren die Schüler damit und sagen: ›Fragt bitte selbst nach, das ist okay dass du bis 13 Uhr in der Schule bist und* nicht *an diesem Freitagsgebet teilnimmst oder dann erst später.‹«*, oder B-SL-w, 75: »*Dann hab' ich die Imam, sage ich, der soll mir mal sagen, wer das ist, hab' ich den angerufen und habe gesagt: Ich habe hier ein Problem, ich möchte da also jetzt nicht überreagieren, aber grundsätzlich muss es hierfür eine andere Lösung geben. Und dann hat er gesagt: ›Ja, da sind wir in einer glücklichen Lage, denn wir haben drei Moscheen direkt in unmittelbarer Nähe, das kann zwischen 12 und 14 Uhr kann das gemacht werden – da haben die sowieso Mittagspause.‹«*

8 E-SL-m, 51: »*Wir haben aber so jetzt keine Probleme, dass zum Beispiel Gebetszeiten eingehalten werden müssen oder wollten.«*

9 H-L-m, 79: »*Wir haben ganz, ganz selten so strenggläubige Muslime, die ihre Gebetsregeln einhalten müssen und einhalten wollen und da ist unsere Schulleitung so liberal, dass wir denen einen Raum zur Verfügung stellen, wo sie sich zurückziehen können, wo sie in Ruhe beten. Vor denen habe ich Hochachtung und ich bestärke sie auch darin, das zu machen.«*

Also das fällt ganz stark auf, wenn das Thema Israel fällt, dass da sofort alle sich einer Meinung sind, dass es ein gemeinsames Feindbild ist. Also die stehen da völlig alleine da. Gut, wir haben bisher noch keine Juden da, aber das wäre ein richtiges Gefahrenpotential für diejenige Person, wo man sagen kann, die wird da sehr Schwierigkeiten haben, warum auch immer, das kann ich noch nicht fassen.« (N-L-m, 47)

4.4 Thematisierung von Religion im Unterricht

Es würde jedoch zu kurz greifen, Religion im schulischen Kontext nur auf Praxisvollzüge oder problematische Implikationen hin zu untersuchen. Ein besonderer Fokus der Interviews lag auf der Frage, ob sich die neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen von sich aus zu religiösen Fragen äußern und welche Themen sie dann anschneiden. Die meisten Befragten berichten von einer für sie auffälligen Zurückhaltung unter den Schülerinnen und Schülern, Religion im Kontext der Schule zu thematisieren.

Diese Zurückhaltung lässt mehrere Lesarten zu, die in den Interviews auch reflektiert werden. Sie kann als persönliche Inanspruchnahme des Rechtes auf Religionsfreiheit gedeutet und damit positiv gewertet werden – so wie in folgender Interviewpassage: *»[…] das Thema Religion möchten sie aber nicht ansprechen, weil sie sagen: Religion ist privat, Religion geht keinen anderen etwas an, es ist etwas Persönliches für mich selber und ich möchte da mit niemanden darüber reden.«* (G-L-w, 16) Im weiteren Verlauf des Interviews gibt die Lehrerin dieser Einschätzung noch mehr Nachdruck: *»[…] ich muss definitiv sagen, alle Schüler sagen: Religion hat bei uns jetzt hier im Klassenzimmer nix verloren. Die wollen darüber auch überhaupt nicht reden.«* (G-L-w, 41)

Etwas später bringt sie allerdings mit einem Beispiel zum Ausdruck, dass diese teils vehement bekundete Weigerung durchaus in einer Spannung zum hohen subjektiven Stellenwert von Religion bei ihren Schülerinnen und Schülern steht: *»Aber man merkt definitiv, dass Religion für sie ganz wichtig ist und was ich auch sagen muss, die haben meistens immer, wenn sie römisch-katholisch sind oder evangelisch, tragen sie meistens immer ein Kreuz. Das verstecken sie aber. Sie möchten nicht, dass das andere sehen und sie darauf ansprechen.«* (G-L-w, 44) Auch andere Lehrkräfte registrieren bei ihren Schülerinnen und Schülern ein hohes Schutzbedürfnis im Blick auf Religion:

»[…] naja, die Ahmadiyya-Gemeinde, das sind die einzigen Schüler, die immer wieder mal darüber sprechen und einen auch einladen, um zu sagen, okay, kommt mit dazu. Bei den anderen erfahre ich es so, da kommt Religion dann sporadisch nur raus, wenn sie irgendwo sagen: ›Meine Religion – fass mich da nicht an!‹« (N-L-m, 37).

Manche Interviewte weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Religion für viele Geflüchtete ein eminent konfliktbestimmtes Erfahrungsfeld ist. So berichtet eine Schulleiterin von einem religionsbezogenen Gespräch während einer gemeinsamen Autofahrt, bei dem die Schüler Religion »klar« zur Privatsache erklärt

hätten. Die Schulleiterin erklärt die Unwilligkeit der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler damit, dass diese vor kriegerischen Auseinandersetzungen geflohen seien, bei denen religiöse Oppositionen eine konfliktverschärfende Rolle gespielt hätten:

> *»[…] da sind wir mit dem Auto vier Stunden gefahren und da kann man natürlich miteinander reden. Und die sagen ganz klar: Religion ist Privatsache. Also die möchten da jetzt gar nicht so viel drüber sagen, die Frage ist war für mich auch, warum? Wenn die natürlich aus Religionskriegen, wenn die sich aus da gegenseitig, wenn es da Krieg deswegen gab in bestimmten Bereichen, dann ist das vielleicht verständlich; aber das ist das, was ich feststelle, dass die, für die ist Religion eigentlich Nebensache und sie wollen da so ganz gar nicht darüber sprechen.«* (B-SL-w, 54).

Öfter wird allerdings auf die religionspolitische Situation in Deutschland rekurriert. Eine Lehrkraft bringt die religionsbezogene Zurückhaltung ihrer in großer Mehrheit muslimischen Schülerinnen und Schüler in einen ursächlichen Zusammenhang mit den in der deutschen Öffentlichkeit zum Teil erbittert geführten Auseinandersetzungen um den Islam: *»[…] ich denke, sie haben hier schon auch mitgekriegt durch diesen islamistischen Terror oder so, dass das für uns schon ein sehr sensibles Thema ist, der Islam und sie sich deshalb schon zurückhalten.«* (K-L-w, 50)

Eine anerkennungstheoretisch besonders aufschlussreiche Deutungsvariante findet sich im Gespräch mit einer Lehrkraft, die auf eine Unterrichtseinheit zum Thema Grundgesetz und Religionsfreiheit zurückblickt:

> *»Also ich habe jetzt das Fach Sozialkunde, wir haben dann zum Beispiel mal das Grundgesetz besprochen, Religionsfreiheit. Und sobald ein Schüler anfängt, über Religion zu reden, kommt dann auch von den anderen: ›Wir sind hier in der Schule. Hier ist Arbeit, hier ist Schule, hier ist keine Religion!‹ Also sie differenzieren das auch ganz stark. Sie sagen also: Das ist in Deutschland anders als bei uns. Religion ist nicht Schule. Religion ist, was ich privat mache. Und Schule ist das, oder Arbeit ist das, was hier läuft. Das haben sie aber auch nicht von uns so gesagt bekommen.«* (F-L-w, 64)

Die Lehrkraft nimmt hier Bezug auf eine spezifische Lesart des Grundrechtes auf Religionsfreiheit bei ihren Schülerinnen und Schülern, bei der im Sinne des Laizismus die negative Religionsfreiheit betont und Religion auf die Privatsphäre des Menschen beschränkt wird. Diese eher restriktive Interpretation wird als für den deutschen Kontext charakteristisch gedeutet, verbunden mit einem Verständnis von Schule, in dem Bildung mit Arbeit identifiziert wird. Dass die Lehrkraft sich mit dieser Lesart nicht wohlfühlt, zeigt die Distanzierung im letzten Satz der Analyseeinheit.

5 Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität. Abschließende Überlegungen

Was lässt sich aus den ausgewerteten Interviews im Kontext der BI-Klassen für die pädagogische Anbahnung einer schulischen Anerkennungskultur lernen – in erster Linie im Blick auf die schulische Bildung von neu zugewanderten jungen Menschen, aber auch darüber hinaus? Da die Auswertungen ihren Ausgangspunkt bei den Sichtweisen von Lehrkräften und Schulleitenden hatten, soll sich auch ihr Zielpunkt auf Perspektiven pädagogischer Professionalität richten.

Die empirischen Befunde führen teilweise eindrücklich vor Augen, in welchem Maße die religionsbezogenen Wahrnehmungen der interviewten Expertinnen und Experten durch deren subjektiven Sichtweisen auf und persönlichen Einstellungen zu Religion im Allgemeinen und bestimmten Religionen im Besonderen beeinflusst werden. Da aber die Wahrnehmungen der Lehrkräfte auch deren Anerkennungsverhalten unweigerlich mitprägen (Simojoki & Kühn 2019), ist Selbstreflexivität ein entscheidendes Kennzeichen religionsbezogener Professionalität im Kontext schulischer Bildung von Geflüchteten. Die unter »postmigrantischen« Bedingungen zunehmend wichtige Differenzkompetenz (im Blick auf multireligiöse Konstellationen Willems 2011) setzt auf Lehrkraftseite kritische Bewusstheit im Blick auf die Voraussetzungslastigkeit und damit Begrenztheit der eigenen Sichtweise voraus. Die selbstreflexive Klärung des eigenen (biografisch geronnenen, kulturell eingebetteten und medial mitgeformten) Standpunktes steht folglich am Anfang des Weges zu einer religionssensiblen Anerkennungskultur – und wird Lehrkräften helfen, bei ihrem Umgang mit den religiösen Überzeugungen und Gestaltungspraxen ihrer Schülerinnen und Schüler Positionalität und Perspektivität auszubalancieren.

Allerdings zeigen die Befunde auch, dass die mit dem Anerkennungskonzept verbundenen normativen Erwartungen sich im herausfordernden Handlungsfeld der BI-Klassen nicht einfach so in Handlungsperspektiven religionssensibler Bildung umsetzen lassen. Vielmehr ist die von den Interviewten beschriebene Handlungssituation von einer kaum auflösbaren Ungewissheit und Vieldeutigkeit geprägt: Sie bescheinigen ihren Schülerinnen und Schüler mehrheitlich eine hohe Religiosität, nehmen bei ihnen indessen gleichzeitig eine Schutz- und Abwehrhaltung im Blick auf Religion wahr. Anerkennung kann unter diesen Umständen bedeuten, diese Reserviertheit zu respektieren und die neu zugewanderten Jugendlichen in dieser Hinsicht ›in Ruhe zu lassen‹. Allerdings deutet sich in mehreren Interviews an, dass diese Selbstzurücknahme weniger innen- als außengeleitet ist – mit einem ganzen Bündel an hemmenden Faktoren: mit Religion verbundene Konflikterfahrungen, der mit der Asylsituation einhergehende Anpassungsdruck, Sensibilität für eine islamkritische Großwetterlage und schließlich, wie sich zeigte, der scheinbar verbreitete Eindruck, religiöse Überzeugungen hätten in dem

arbeitsmarktorientierten Leistungskontext beruflicher Schulen keinen legitimen Platz.

Gerade der letzte Punkt gibt zu denken: Denn die mit den BI-Klassen verbundene Bildungsperspektive ist, wie ein Blick in den geltenden Lehrplan erschließt, dimensional komplexer angelegt: »Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, die sie nicht nur handlungsfähig machen, sondern die auch zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen. Sie werden befähigt, in ihrer neuen Lebenswelt zu agieren und mit kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen, fachlichen und persönlichen Differenzen umzugehen und persönliche Ressourcen gewinnbringend einzubringen.« (StMBKWK 2017, 4). Das legt eine Schlussfolgerung nahe, die in diesem Beitrag nur angedeutet werden kann, nämlich das Anerkennungskonzept im schulischen Kontext auch in religiöser Hinsicht stärker mit dem Leitgedanken der Befähigung zu verschränken (Leßmann & Graf 2017). Dann würde eine schulische Kultur der Anerkennung die Aufgabe einschließen, Schülerinnen und Schüler in ihrer subjektiven Selbstentfaltung, in ihrer individuellen Sinnsuche und in ihrer persönlichen Gewissensfreiheit zu respektieren und daher auch zu unterstützen. Wie deutlich wurde, ist Religion im Kontext der BI-Klassen für viele Schülerinnen und Schüler eine wichtige Ressource der Lebensdeutung und -gestaltung. Ob sich Schule für sie als Ort der Anerkennung zeigt oder nicht, wird sich letztlich auch daran entscheiden, inwiefern sie ihnen entsprechende Entfaltungs- und Reflexionsräume öffnet oder vorenthält.

Literatur

Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt a.M.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst (BStMBKWK) (2017): Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. Online: www.isb.bayern.de [letzter Zugriff: 28.06.2019].

Braune-Krickau, Tobias (2015): Religion und Anerkennung. Ein Versuch über Diakonie als Ort religiöser Erfahrung (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 17). Tübingen.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2013): Willkommens- und Anerkennungskultur. Handlungsempfehlungen und Praxisbeispiele. Abschlussbericht Runder Tisch Aufnahmegesellschaft. Nürnberg.

BAMF (2015): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.

BAMF (2016): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.

BAMF (2017): Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration. Nürnberg.
EKD (2018): Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (EKD-Texte 131). Hannover.
Foroutan, Naika (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Heinz U. Brinkmann & Martina Sauer (Hg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden, 227-254.
Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.
Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Neuauflage. Schwalbach/Ts.
Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.
Leßmann, Ortrud & Graf, Gunter (2017): Freiheit zum Glauben – Religion, Capability-Ansatz und Soziale Arbeit. In: Matthias Nauerth, Kathrin Hahn, Michael Tüllmann & Sylke Kösterke (Hg.): Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit. Positionen, Theorien, Praxisfelder, Stuttgart, 170-181.
Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, 311-328.
Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a.
Seidel, Stefan (2018): Für eine Kultur der Anerkennung. Beiträge und Hemmnisse der Religion. Würzburg.
Simml, Maria & Riedl, Alfred (2019): Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell? In: berufsbildung 02 – 73, H. 175, 20-22.
Simojoki, Henrik (2016): Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. In: Loccumer Pelikan 3/16, 111-115.
Simojoki, Henrik (2017): Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 69, 26-36.
Simojoki, Henrik & Kühn, Jonathan (2018): Religionssensible Bildung in Berufsintegrationsklassen. Empirische Befunde und Handlungsperspektiven. In: SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 12/2018, 330-333.

Simojoki, Henrik & Kühn, Jonathan (2019): Religionssensible Bildung in der inklusiven Schule. Grundsätzliche Überlegungen und empirische Konkretisierungen am Beispiel beruflicher Bildung von Geflüchteten. In: Heike Lindner & Monika Tautz (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Münster.

Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden.

›Muslime‹ und ›Antisemitismus‹
Eine unglückliche Koppelung quergelesen

Rosa Fava

Verknüpft man in einer digitalen Suchmaschine die Begriffe ›Muslime‹ und ›Antisemitismus‹, beziehen sich die Ergebnisse wie zu erwarten fast ausschließlich auf Muslim*innen als Träger*innen antisemitischer Einstellungen und daraus resultierender Gewaltbereitschaft. Bildungs- und Präventionsprojekte, Gefahreneinschätzungen, Anmerkungen zur Bedeutung von Judenfeindschaft in der islamischen Theologie sowie Kontroversen um die Bedeutung und Charakteristik des Antisemitismus unter ›jungen Muslimen‹, wie es oft heißt, und der Nahostkonflikt gehören zu den prominenten Einträgen im Netz. Gelegentlich finden sich Treffer, die auf eine islamisch-jüdische Kooperation im Kontext eines Begegnungs- oder Dialogprojekts verweisen, und bei geduldiger Durchsicht der Suchergebnisse stößt man vereinzelt auf Muslim*innen als Initiator*innen in Bildungs-, Begegnungs- und Präventionsprojekten gegen Antisemitismus, etwa im Kontext einer Reise nach Israel oder einer Fahrt in eine KZ-Gedenkstätte. Dabei handelt es sich meist um Projekte islamischer Träger für muslimische Zielgruppen, im Einzelfall geht es beispielsweise auch einmal um einen muslimischen Geschichtslehrer oder Stadtführer oder eine Islamwissenschaftlerin, die Aufklärungsarbeit für die Allgemeinheit betreiben. Muslim*innen, die sich gegen Antisemitismus engagieren, werden dabei in den Medien oft als Ausnahme inszeniert.

Sieht man Internetsuchmaschinen als Spiegel des dominanten öffentlichen Diskurses, wird deutlich, wie sehr Muslim*innen, und dabei vor allem junge Männer und männliche Jugendliche, ganz überwiegend als Objekte der seit einigen Jahren so genannten Prävention von Antisemitismus gesehen werden, aber kaum als Subjekte. Die (kultur-)rassistische Annahme, Muslimischsein bzw. der Islam seien intrinsisch mit Judenfeindschaft und Antisemitismus[1] verbunden, wird da-

1 Es gibt keine konsensuellen Definitionen, wann von Judenfeindschaft und wann von Antisemitismus gesprochen wird. Judenfeindschaft lässt sich gemäß dem Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeiten als eine gegen Personen (und ihre Einrichtungen, Symbole usw.) gerichtete Feindschaft fassen, ähnlich wie Homophobie oder Behindertenfeindlichkeit. Darüber hinaus umfasst Antisemitismus aber auch Emotionen und Vorstellungen, die das Böse personifizieren und auf (meist männlich gedachte) Juden projizieren, um dar-

durch verfestigt. Mit dem Ziel, muslimische Akteur*innen gegen Antisemitismus sichtbar und die aus Befragungen gewonnenen Erkenntnisse für Bildungsarbeit nutzbar zu machen, ließ die Arbeitsgruppe Prävention des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2016 eine explorative Studie erstellen. Im Folgenden werden knapp das Design und die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt.[2]

1 Kontext der Befragung

Bei der Befragung handelt sich um eine nichtrepräsentative, explorative Studie, um das Feld der Bildungsarbeit islamischer Organisationen beziehungsweise muslimischer Akteur*innen gegen Antisemitismus zu sondieren und erste Erkenntnisse über Motive, Zielsetzungen, Gelingensbedingungen und Herausforderungen zu liefern. Es wurden neun leitfadengestützte narrative Interviews mit Vertreter*innen von Organisationen und/oder mit Initiator*innen und/oder Teamer*innen von Projekten geführt, die einerseits als typisch gelten können und andererseits die Bandbreite unterschiedlicher Aktivitäten spiegeln und unterschiedliche Akteurs- sowie Zielgruppen abbilden. Weitere Ansprüche an die Befragung waren der Einbezug verschiedener Regionen und Städte sowie mit Blick auf die Befragten eine möglichst gleichmäßige Teilnahme von Männern und Frauen mit unterschiedlichem Verständnis vom Islam und die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Generationen mit und ohne (persönliche) Einwanderungsgeschichte. Drei der neun Interviews wurden mit Frauen geführt, die teilweise Leitungsfunktionen ausübten. Soweit sie darüber Auskunft gaben, haben drei der Befragten, darunter ein Schiit, muslimische und nicht muslimische Elternteile, teilweise kommt der*die Muslim*in aus dem Ausland, teilweise der nichtmuslimische Elternteil. Drei der Befragten sprachen über Erfahrungen oder Wissensbestände, die mit der Herkunft

aus Erklärungen für das komplexe Weltgeschehen in Ökonomie und Politik zu gewinnen. Gemeinhin wird mit dem Übergang zur Moderne von Antisemitismus und nicht mehr von (christlichem) Antijudaismus gesprochen. Vergleichbar lässt sich ein islamischer Antijudaismus, der auf Koranverse und Hadithen zurückgeht, vom islamistischen Antisemitismus unterscheiden, der die Überlieferung mit modernen antisemitischen Verschwörungsideologien verbindet.

2 Die Autorin führte die Befragung Mitte 2016 im Auftrag der Empati gGmbH durch. Die Studie »Erfahrungen in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus mit muslimischen Jugendlichen und insbesondere in islamischen Einrichtungen« fand keinen Eingang in den 2017 veröffentlichten Zweiten Bericht des Expertenkreises, und es handelt sich bei dem vorliegenden Artikel um die erste Veröffentlichung von Teilergebnissen. Die Studie kann bei der Autorin oder bei der Empati gGmbH als pdf-Dokument angefordert werden. Die Empati gGmbH mit Sitz in Berlin ermutigt junge Muslim*innen, sich gesellschaftlich zu engagieren. Durch ihre Verankerung in islamischen Gemeinden, Einrichtungen und akademischen Kreisen hatte sie einen guten Zugang zum Feld.

eines oder beider Elternteile aus Marokko verbunden sind. Andere Erfahrungen sind mit der Herkunft eines Elternteils aus dem Iran und mit der Zugehörigkeit der Eltern zu den Kurd*innen in der Türkei verknüpft; eine selbst eingewanderte Person kommt aus den palästinensischen Gebieten. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und fast zwei Stunden und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.[3] Aus der umfangreichen Studie sollen diejenigen Ergebnisse vorgestellt werden, die Aufschluss über die Motivation der Akteur*innen geben.

1.1 Vorbemerkungen

Zu den wichtigen gesellschaftspolitischen Rahmungen der Studie, die für die Interpretation der Befunde wichtig sind, gehörten die folgenden Punkte: a) Aktuelle islamfeindliche und rassistische Diskurse; b) der Blick auf den Islam in der NS-Nachfolgegesellschaft; c) die Rolle islamischer Verbände in der Migration.

a) Aktuelle islamfeindliche und rassistische Diskurse

Die Vorbereitung und Durchführung der Befragung fiel in einen Zeitraum, in dem Flucht und Einwanderung von Menschen aus Syrien und anderen islamisch geprägten Staaten, oft mit israelfeindlichen politischen Regimes, Akteur*innen in Deutschland als Anlass dienten und teilweise noch dienen, ältere und tief verankerte Diskurse zu aktivieren: Das nationale Selbstverständnis Deutschlands als durch Aufarbeitung der Vergangenheit – bis auf extremistische Ränder – frei von Antisemitismus wird aufrecht erhalten, auch durch die Rede vom ›importierten Antisemitismus‹. Trotz gegenteiliger empirischer Befunde (UEA 2011, 33ff.; insbes. 39) wird nach Wahrnehmung der Verfasserin im öffentlichen Diskurs antisemitisch motivierte Gewalt quasi ausschließlich der Präsenz einer als nichtdeutsch gedachten Gruppe von ›Migranten‹, ›Muslimen‹ und ›Jugendlichen türkischer/arabischer Herkunft‹ zugeschrieben.

b) Der Blick auf den Islam in der NS-Nachfolgegesellschaft

Paradoxerweise ist das Bild des Islam stärker mit der Trägerschaft von Antisemitismus behaftet als das der im ersten Antisemitismusbericht (UEA 2011) befragten Einrichtungen, die auf Institutionen im nationalsozialistischen Deutschland mit stärkerer oder geringerer personeller Kontinuität aufbauten, wie Justiz, Polizei, Schule, die Kirchen, einzelne Parteien, Medien usw. Der besondere Druck, ein negatives Bild korrigieren zu wollen, prägt teilweise die Aussagen der befragten Akteur*innen. Gleichwohl äußerten sich einige der Befragten kritisch gegenüber innerislamischen Entwicklungen und Verhältnissen.

---

3 Eine Literatur- und Dokumentenanalyse war ebenfalls Teil der Studie.

Laut Expertenbericht gibt es »in dem meisten gesellschaftlichen Institutionen keine präzisen Handlungsstrategien speziell zum Phänomen Antisemitismus« (UEA 2011, 144). Nur die katholischen Bischöfe, so legt der Bericht nahe, beziehen »die Geschichte der Shoah« auf die eigene Einrichtung und leiten »eine besondere Verantwortung der Kirchen für den christlich-jüdischen Dialog« daraus ab (UEA 2011, 151). Auch hier steht die öffentliche Wahrnehmung des Islam im paradoxen – oder projektiven – Widerspruch zu den ideellen und historischen Grundlagen: ›Der Islam‹ wird im öffentlichen Diskurs, oft mit Verweis auf den Koran, als wesenhaft antijüdisch und antisemitisch kritisiert, während antijüdische und antisemitische Traditionsbestände des Christentums (Staffa 2017) nicht als zum ›Wesen‹ des Christentums gehörend dargestellt werden.

c) Die Funktion islamischer Vereine in der Migration

In Bezug auf den Islam in Deutschland überlagern sich Phänomene, die mit der Situation einer Minderheitenreligion zusammenhängen, mit Phänomenen und Effekten von Einwanderung und Rassismus (Hamdan & Schmid 2014, 158ff.). Muslim*innen sind überwiegend als Arbeitsmigrant*innen oder auf Grund politischer Verfolgung oder wegen Krieg und anderer Migrationsmotive nach Deutschland gekommen und wurden, genauso wie andere Gastarbeiter*innen oder Bürgerkriegsflüchtlinge und deren Nachkommen, als Übergangserscheinung betrachtet. Entsprechend des als provisorisch betrachteten Hierseins entstanden islamische Einrichtungen ohne staatliche Förderung aus Eigeninitiative und waren lange Zeit getragen von den Ressourcen einer im Durchschnitt mit Blick auf Einkommen, Vernetzung, Bildung und Berufsposition schlecht gestellten Bevölkerung. Daneben bestand und besteht materielle Förderung und ideelle Bindung vor allem durch und an das Herkunftsland Türkei. Die ungleiche, mit der Situation deutscher Christ*innen und anderer deutscher Akteur*innen in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus nicht vergleichbare Ausgangslage zeigt sich generell (Hamdan & Schmid 2014, 155) und mit Blick auf die hier interessierenden Bildungs- und Begegnungsprojekte darin, dass muslimische Akteur*innen Projekte meist ehrenamtlich und selten als Bestandteil ihrer Stelle und ihres Kompetenzbereichs durchführen. Die Schwerpunkte der Kinder-, Jugend- und Bildungsarbeit von Moscheen liegen bei religiösen Angeboten, vor allem Korankursen und Islamunterricht. Bei den nichtreligiösen Angeboten handelt es sich in erster Linie um Sport, Exkursionen, interreligiösen/-kulturellen Dialog und Hausaufgabenhilfe und weiter um Deutschkurse und Kurse in den Herkunftssprachen u.a.m. Kurse für Arabisch dienen auch dem Erlernen der Sprache des Koran (alle Angaben Hamdan & Schmid 2014, 169).

1.2 Projektauswahl und Kriterien

Es gibt wenige Projekte, die sich explizit und primär gegen Judenfeindschaft oder Antisemitismus richten. Demgegenüber gibt es viele islamisch-jüdische Begegnungs- und Dialogprojekte[4] islamischer Einrichtungen, die meist das Kennenlernen der Menschen der jeweils anderen Religion und den Wissenserwerb zum Ziel haben. Dabei kann es sich um einen einmaligen oder einen als dauerhaftes Angebot gestalteten Besuch des jeweils anderen Gotteshauses durch eine kleine Gruppe Interessierter handeln, der nicht von Öffentlichkeitsarbeit begleitet wird und so für Recherche kaum Spuren hinterlässt. In einigen Fällen handelt es sich dabei um Maßnahmen mit dem expliziten Ziel, Antisemitismus unter Muslim*innen entgegenzuwirken. Solche Projekte werden von den Befragten aber teilweise wegen Paternalismus abgelehnt:

> »Ich denke, was wichtig ist, ist, dass der Dialog auf Augenhöhe geführt wird, wo es nicht darum geht ›okay, wir müssen jetzt halt den Antisemitismus in muslimischen Gemeinden behandeln‹. Sondern es ist ein Dialog, wo einfach zwei Gemeinschaften zusammenkommen. Und es gibt genauso antimuslimische Ressentiments in jüdischen Gemeinden, die genauso thematisiert werden müssen« (I9).

Es gehe nicht um Anklage, sondern um Austausch. Der Begegnungsansatz wird im Expertenbericht – trotz leiser Vorbehalte in Bezug auf die Angemessenheit, wenn Juden*Jüdinnen als Lernobjekte betrachtet werden, und die Wirksamkeit solcher Ansätze (UEA 2011, 157) – als Präventions- oder Bekämpfungsmaßnahme gegen Antisemitismus verstanden. Wie die Interviews zeigen, trifft die Unterordnung von Begegnungsprojekten unter die Kategorie Antisemitismusprävention jedoch nicht oder selten die Motivation der muslimischen Akteur*innen.

In die Vorauswahl einbezogen wurden Projekte gegen Antisemitismus und Projekte für islamisch-jüdische Begegnungen, die einen Anspruch auf Kontinuität und nachhaltigen Dialog haben, unter Umständen von Bildungsmaßnahmen begleitet sind, eine größere Öffentlichkeit erreichen und teilweise auch politisch wirksam sein wollen. Um den Blick zu erweitern, wurden in einem zweiten Schritt individuelle muslimische Akteur*innen hinzugenommen, die in nichtislamischen Einrichtungen Bildungs- und Begegnungsmaßnahmen zu Antisemitismus und benachbarten Phänomenen mit Jugendlichen durchführen. Ob und wie dabei die eigene Zugehörigkeit zum Islam ein Ausgangspunkt des Engagements ist, gehörte zu den Interviewfragen. Neben Dialog- gibt es auch Trialogprojekte mit Christ*innen. Der islamische Träger eines solchen Projekts wurde in die Befragung einbezogen.

---

4 Grob soll ›Dialog‹ von ›Begegnung‹ durch den Anspruch auf Kontinuität und zielgerichtete Kommunikation unterschieden werden. Beide Begriffe werden, im Verbund mit ›Austausch‹, von den Befragten quasi synonym verwendet.

Zudem werden islamisch-jüdische Projekte auch in enger Kooperation von Muslim*innen und Juden*Jüdinnen gemeinsam durchgeführt. Auch ein solches Tandemprojekt ist Teil der Befragung. Der israelbezogene Antisemitismus stellt unter Nichtmuslim*innen wie unter Muslim*innen eine besondere Herausforderung dar. Daher wurde ein Dialogprojekt zwischen einer jüdischen und einer palästinensischen Gemeinde in die Befragung eingeschlossen.

Da die Befragung anonymisiert durchgeführt wurde, können die Befragten bzw. die Projekte und Träger nur skizzenhaft charakterisiert werden. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse erscheint ein wenigstens knapper Überblick aber sinnvoll, der zudem Einblick in die Heterogenität der Aktivitäten und ihrer Kontexte gibt:

Schwerpunkt Antisemitismus
Interview 1: Arbeitsgruppe

Eine Arbeitsgruppe zu den Themenfeldern »Chancengleichheit und Diskriminierung«, die sich bei einer dreijährigen Laufzeit etwa eineinhalb Jahre lang mit Antisemitismus befasste. Es handelte sich um eine Arbeitsgruppe im Rahmen eines politisch geförderten Netzwerkes von und für junge Muslim*innen bei offenem Verständnis der Zugehörigkeit zum Islam.

Interview 8: Plakatwettbewerb

Plakatkampagne für Vielfalt und gegen »Intoleranz, Antisemitismus, Rassismus und Islamfeindlichkeit« eines großen, in der Türkei basierten islamischen Dachverbandes mit religiösem Selbstverständnis.

Schwerpunkt interreligiöse Begegnung und Dialog
Interview 3: Verbandsarbeit

Individuelle und verbandliche Aktivitäten mit jüdischen Organisationen eines Akteurs, der einem in Deutschland gegründeten Dachverband islamischer Organisationen in einem westlichen Flächenbundesland angehört.

Interview 6: Gedenkstättenfahrt

›Interreligiöse Gedenkstättenfahrt‹ einer der ersten in Deutschland gegründeten bundesweiten muslimischen Jugendorganisationen in die Gedenkstätte Auschwitz mit der jüdischen, katholischen und evangelischen Jugend ihrer Region, initiiert vom örtlichen Jugendring. Das Verständnis vom Muslimischsein ist offen definiert.

Interview 7: Begegnung von Studierenden

Kooperation zweier Einrichtungen, die neben dem allgemeinen interreligiösen Dialog insbesondere der Begegnung und der Kooperation zwischen muslimischen

und jüdischen Studierenden und Promovierenden dient, bei offenem Verständnis der Zugehörigkeit zum Islam.

Interview 9: Tandemprojekt

Auf Initiative von Jüdinnen*Juden zurückgehendes Begegnungs- und Dialogprojekt von Einzelpersonen mit offener, netzwerkartiger Struktur, das sich vielfach mit Aktionen an die allgemeine Öffentlichkeit wendet. Das Verständnis vom Jüdisch- und Muslimischsein ist offen definiert und schließt atheistische sowie religionskritische Mitglieder ein. Ein muslimisches und ein jüdisches Mitglied wurden gemeinsam interviewt.

*Einzelakteur*innen*

Interview 2: Historisch-politische Bildung

Die befragte Person gibt Auskunft über ihr Engagement in der Bildungsarbeit zu Antisemitismus und anderen gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeiten und zum Lernen über und aus dem Nationalsozialismus. Im Rahmen ihres Studiums (Kulturwissenschaft und Philosophie) hat sie sich fundiert mit Antisemitismus befasst und arbeitet teilweise ehrenamtlich, teilweise auf Honorarbasis bei zwei unterschiedlichen Bildungsträgern als Teamer*in. Die interviewte Person setzt meist im Zweierteam Projekte und Methoden für Schulklassen und Erwachsenengruppen um.

Interview 5: Prävention Islamismus und Qualifizierung

Die befragte Person, die Islamwissenschaft und Politik studiert hat, berichtet über ihre berufliche, vom privaten Engagement begleitete Tätigkeit in einem Mentoringprogramm, in dem Studierende mit eigener oder familiärer Einwanderungsgeschichte und/oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen als Vorbilder für andere mit demselben Hintergrund agieren. Ziel des Projekts ist die schulische und berufliche Qualifizierung von Jugendlichen in marginalisierten Milieus mit hohem Anteil an eingewanderten Familien als Maßnahme zur Prävention von Gewalt und Kriminalität. Gefördert wird das Projekt durch Bundesmittel sowie Mittel der regionalen Sicherheitskonferenz. Zum Berufsbild der befragten Person gehören individualisierte Bildungsarbeit und soziale Arbeit, die in einzelnen Fällen die Betreuung von jungen gewaltbereiten Salafist*innen einschließt.

Begegnungsanlass Nahostkonflikt

Interview 4: Palästinensisch-jüdische[5] Begegnung

Aktivitäten einer palästinensischen Gemeinde in einer westdeutschen Landeshauptstadt in Zusammenarbeit mit einer jüdischen Gemeinde derselben Stadt.

5 Die Asymmetrie in der Bezeichnung ist bewusst gewählt, s.u. im Text dazu.

Ausgangspunkt ist der Nahostkonflikt primär in politischer Dimension unabhängig von der Religionszugehörigkeit.

2 Zielgruppen und sozialstrukturelle Merkmale der Teilnehmer*innen

Die Begegnungs- und Bildungsaktivitäten der islamischen Einrichtungen richten sich primär an die eigenen Mitglieder. Wenn sie auf andere Zielgruppen ausgreifen, handelt es sich im Rahmen des interreligiösen Dialogs meist um christliche Gruppen und angesichts der je nach Standort geringen Anzahl jüdischer Gemeinden in weit geringerem Maße um jüdische Gruppen. Die Einrichtungen sind gegenüber der Teilnahme von nichtmuslimischen Personen offen, wobei es sich in der Regel um Angehörige oder Freund*innen der Mitglieder handelt.

Die Befragten machen unterschiedliche Angaben zur innerislamischen und natio-ethno-kulturellen Diversität ihrer Mitglieder, die sich zwischen zwei Polen verteilt: Im Verein, der im Ausland gegründet wurde, entspricht die Verteilung der Mitglieder den Milieus der Eingewanderten in ihrem Herkunftsland. In den in Deutschland gegründeten Verbänden und Initiativen gibt es Mitglieder aller Konfessionen und gemäß der Einwanderung vorwiegend Sunnit*innen. Während die Religiosität der Mitglieder als die Grundlage der auslandsbasierten Einrichtungen verstanden wird, haben die in Deutschland gegründeten Einrichtungen ein offenes Verständnis von der Religionszugehörigkeit, und die Mitglieder können sich auch als wenig religiös, sondern im kulturellen Sinne als Muslim*innen verstehen, geprägt durch Sozialisation und Umfeld. Eine befragte Person betonte die große Heterogenität unter heutigen Muslim*innen und bezog biografische Wechsel zwischen den Religionen, multikonfessionelle Familienverhältnisse und nichtreligiöse Partner*innen mit ein.

Eine Gemeinsamkeit aller Projekte besteht im überdurchschnittlich niedrigen sozio-ökonomischen Status[6] der Zielgruppen. Auch die Studierenden oder Promovierenden sind meist die ersten in der Familie, die einen so hohen Bildungsabschluss erwerben, und das Einkommen sehr vieler Familien befindet sich unterhalb der Bafög-Grenze. Eine Ausnahme in vielerlei Hinsicht bildet die betrachtete palästinensische Gemeinde, in der im Dialog mit der jüdischen Gemeinde überwiegend »intellektuelle Männer ab vierzig« (I4) engagiert sind. Der politische Hintergrund wurde nur in einzelnen Interviews zum Thema. Übereinstimmend wurde angegeben, die jungen Erwachsenen gehörten einem breiten Spektrum von CSU bis die

6 Die Kategorien Bildungshintergrund, sozioökonomischer Status (der Familien) sowie politische Orientierung wurden von der Autorin in die Befragung einbezogen, weil in der Migrationssoziologie in Deutschland viele Phänomene kulturalisiert werden.

LINKE an; ausländische Parteien wurden in keinem Fall genannt. Die politische Orientierung stehe bei den Aktivitäten aber im Hintergrund.

3 Themen, Ansätze, Aktivitäten und Maßnahmen

Ebenfalls zur Anschaulichkeit seien eine Reihe von Aktivitäten der Befragten aufgezählt:

Begegnung

- Diskussionen mit Repräsentant*innen des Judentums und in einzelnen Fällen Israels.
- Besuch eines Jüdischen Museums, sofern eines nahegelegen ist oder Ressourcen für eine Reise vorhanden sind.
- Besuch von Synagogen und Begegnung mit Gemeindemitgliedern, in der Regel verbunden mit einem Gegenbesuch.
- Interreligiöses Projekt zur Schulspeisung. Bei diesem Projekt von Christ*innen, Muslim*innen und Juden*Jüdinnen scheiterte die jüdische Teilnahme an der geringen Anzahl jüdischer Schüler*innen, für die sich die vom Rabbiner gewünschte strenge Umsetzung der Speisevorschriften nicht gelohnt hätte.
- Teilnahme muslimischer Repräsentant*innen an interreligiösen Veranstaltungen, beispielsweise unter dem Titel »Was machen Juden und Muslime an Weihnachten?«
- Einladung von jüdischen Vertreter*innen zu Gemeindeveranstaltungen, bei denen es um allgemeine Fragen der Bildungs- oder Stadtteilpolitik geht.
- Gedenkstättenfahrt einschließlich Vor- und Nachbereitung.
- Seminare, etwa unter dem Titel »Die Anderen in uns«.
- Gemeinsames Fastenbrechen, auch in Verbindung mit Schabbat-Mahl.
- Besuch thematisch passender Ausstellungen.
- Gemeinsame und teilweise öffentliche Feiern.
- Workshops in Schulen, Fortbildungen für Multiplikator*innen.
- Öffentliche Veranstaltungen zu einschlägigen Themen.
- Kleinere, öffentlichkeitswirksame politische Aktionen.
- Veröffentlichen einer Stellungnahme zu Rassismus, Antisemitismus und Kritik an israelischer Politik im Nahostkonflikt
- Interviews auf Anfrage.

Beispiele für Begegnungen und Dialogveranstaltungen des palästinensisch-jüdischen Austauschs sind: Ein »Abend des Zuhörens«, ein Treffen zum unkommentierten Hören jeweils individueller Bezüge zur Konfliktgeschichte, und eine Lesung

eines israelischen Autors aus seinem Buch mit humorvollen Alltagsgeschichten aus Israel und den palästinensischen Gebieten. Die Vorsitzenden beider Gemeinden werden auch in Schulen eingeladen, wo sie freundschaftlich-kontrovers diskutieren. Bewusst werden in den Austausch auch zweckfreie Freizeitaktivitäten einbezogen.

Prävention von Antisemitismus

- Lesen und Diskutieren wissenschaftlicher Texte über Antisemitismus (und antimuslimischen Rassismus), teilweise mit den Autor*innen.
- Lesen im Koran und Auseinandersetzung mit judenfeindlichen Abschnitten.
- Diskussionen mit Theolog*innen, Imam*innen und anderen religiösen Autoritäten.
- Diskussionen mit Repräsentant*innen des Judentums und in einzelnen Fällen Israels.
- Begegnung mit Juden*Jüdinnen, teilweise in Workshops, teilweise bei Freizeitaktivitäten.
- Besuch eines Jüdischen Museums, Beschäftigung mit jüdischer Gegenwart und Geschichte (auch jenseits des Holocaust).
- Produktion von Kurzfilmen, Blogbeiträgen und ähnlichen Formaten vor allem für die Verbreitung in Sozialen Medien.
- Plakatwettbewerb und Einsatz der Plakate in den eigenen Räumen.
- Artikel über das Judentum, über das islamisch-jüdische Verhältnis und über Antisemitismus in der Verbandszeitschrift.

Das Tandemprojekt verbindet Begegnung und Aktivitäten gegen Antisemitismus sowie auch gegen Rassismus gegen Muslim*innen oder gegen Araber*innen/Palästinenser*innen, insbesondere auch unter Juden*Jüdinnen:

- Videointerviews mit Juden*Jüdinnen zur Situation in einem stigmatisierten Stadtteil.
- Veranstaltungen mindestens im Tandem, auch an Schulen.
- Podiumsdiskussionen mit Expert*innen, selbst oder durch Dritte veranstaltet.
- Vernetzungsarbeit mit ähnlichen Projekten in anderen Städten und in anderen Ländern.
- Öffentlichkeitsarbeit in Sozialen Medien.
- Organisation von Protestkundgebungen und ähnlichem.

Als Leitgedanke und übergreifendes Ziel sowohl von Begegnung als auch von Bildungsarbeit gegen Antisemitismus lässt sich die Erfahrung von Gemeinsamkeiten und damit verbunden das Überwinden von Gegensätzen ausmachen, die aus Sicht

der Akteur*innen eher durch äußere, im Kern nicht religiös fundierte, sondern primär durch politische Umstände in das islamisch-jüdische Verhältnis getragen werden. Zu den Gemeinsamkeiten gehört wesentlich auch die Dimension, als Muslim*in oder Jude*Jüdin Deutsche*r zu sein und darin einander und anderen Deutschen gleich zu sein und dies als Grundlage politischer Mitwirkung und anderer Aktivitäten zu sehen.

4 Motivation der Initiator*innen und Akteur*innen

4.1 Motivation für interreligiösen Dialog bzw. islamisch-jüdische Begegnung

Die Befragten engagieren sich als Vertreter*innen islamischer Einrichtungen oftmals sehr breit im gesellschaftlichen Dialog mit anderen religiösen und nichtreligiösen Einrichtungen. Insofern besteht eine Motivation für islamisch-jüdische Begegnung im Ziel des interreligiösen Dialogs vor allem zwischen den abrahamitischen Religionen im Allgemeinen. Darüber hinaus gibt es als spezifischen Grund die Erfahrung von Gemeinsamkeiten, und zwar im Sinne von Ähnlichkeiten und verbindenden Interessen. Diese werden wie folgt differenziert:

Theologisch und religionspraktisch

Die Befragten sehen, gerade im Unterschied zur vom kirchlichen Christentum geprägten Dominanzkultur, viele Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Judentum. Die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und gleichen Ursprünge werden zum Teil als Überraschung erfahren, mit Freude aufgenommen und als verbindend erlebt. Quasi in jedem Interview erfolgen Bezugnahmen auf vom christlichen Kalender abweichende Feiertage, Speisevorschriften und andere Gebote. Fast immer genannt wird die Beschneidung. In Einzelfällen werden die folgenden speziellen Aspekte genannt: Die Angehörigkeit anerkannter Propheten des Islam zum Judentum und die Entstehung des Islam aus dem Judentum;[7] die Verbindung als Buchreligionen (*»Ahl al-kitab«* (I5)); theologisch begründete fortlebende Ressentiments der lutherisch geprägten Dominanzkultur, basierend auf Martin Luthers Schriften gegen Juden*Jüdinnen und gegen Muslim*innen bzw. das Osmanische Reich.

Mehrfacher Minderheitenstatus

Die religionspraktischen Gemeinsamkeiten laden aus Sicht der Befragten angesichts der geteilten Minderheitenposition zur gemeinsamen Interessenvertretung ein. Genannt werden dabei vor allem die Beschneidung, das Schächten und

7 Theologische Aussagen werden hier nicht diskutiert.

die Feiertagsregelungen für Arbeitnehmer*innen und Schüler*innen. Einige Befragte führen die so genannte Beschneidungsdebatte 2012 als Beispiel und Beleg dafür an, dass auf beiden Seiten der Zusammenhang gesehen und die Relevanz der Zusammenarbeit erkannt wurde. Die Gemeinsamkeit der Ausgrenzung als Minderheit wird auch durch diachrone Parallelen erfahren:

> »Haben immer wieder Gemeinsamkeiten oder so, was heißt Gemeinsamkeiten? Oder Momente gehabt, wo wir gesagt haben ›Aha, hier gibt es ja Parallelen zum antimuslimischen Rassismus.‹ Wenn man zum Beispiel erfahren hat, dass es höchst schwierig war, Synagogen zu bauen, beziehungsweise gar nicht möglich, et cetera, man sich an Moscheebaukonflikte erinnert.« (I1)

Die Befragten beziehen den geteilten Minderheitenstatus darüber hinaus auf folgende Phänomene:

Rassismus und allgemeine Rechtsentwicklung, explizit genannt werden Angriffe auf Synagogen und Moscheen (oft in beiden Fällen mit Schweinskopf und/oder Hakenkreuzen) sowie die Pegida-Bewegung und der Erfolg der AfD.

Sichtbar gelebte Religiosität vieler Muslim*innen und Juden*Jüdinnen im Vergleich zur weitgehend säkular geprägten Umwelt. Es bestehe ein gemeinsames Interesse in der Durchsetzung der Anerkennung öffentlich gelebter Religiosität.

Phänomene von Migration und Rassismus. Die Befragten nennen eine Reihe von prägenden Alltagserfahrungen und strukturellen Bedingungen, die zwar Juden*Jüdinnen und Muslim*innen unterschiedlich beträfen, aber zu geteilten und als verbindend erlebten Erfahrungen führten:

- Ressentiments gegen Juden*Jüdinnen und Muslim*innen von verbalen Äußerungen bis zur physischen Bedrohung in der alltäglichen Interaktion.
- Abwertungserfahrungen aufgrund der Sichtbarkeit als ›Ausländer‹ oder ›Migranten‹, oft in Verbindung mit spezifischen Ressentiments gegen ›Russen‹ oder ›Amerikaner‹ und ›Israelis‹ einerseits, gegen ›Türken‹, ›Araber‹ und andere andererseits.
- Insbesondere bei der älteren Generation Schwierigkeiten aufgrund mangelhafter oder fehlender Deutschkenntnisse.
- Niedriger Sozial- und/oder Bildungsstatus großer Gruppen; bei Muslim*innen vor allem durch die Bildungsdiskriminierung der Nachkommen von Gastarbeiter*innen und vor Krieg und Armut Geflüchteten, bei Juden*Jüdinnen aus der ehemaligen Sowjetunion vor allem durch Nichtanerkennung von Abschlüssen.

Teilweise benennen die Befragten auch den Anspruch, aus dem Austausch mit jüdischen Partner*innen von ihren Erfahrungen beispielsweise beim Aufbau von Organisationen oder beim Umgang mit ähnlichen Problemen zu lernen.

Geteilte Geschichte

Das als friedlich oder wenig konflikthaft verstandene Zusammenleben und der theologische Austausch von Muslim*innen und Juden*Jüdinnen in der Vergangenheit führt zu der Überzeugung, dass das Verhältnis beider Religionen zueinander grundlegend positiv sein kann und sein soll. Die Befragten nennen als Beispiele das arabische Andalusien sowie die »gemeinsame« (I9) Vertreibungserfahrung von Muslim*innen und Juden*Jüdinnen, bestimmte historische Phasen des Osmanischen Reichs sowie die verschiedenen europäischen Kolonialgebiete im Nahen Osten und in Nordafrika bzw. die entsprechenden späteren Staaten. Marokko wird mehrfach genannt, unter anderem der Schutz der Juden*Jüdinnen durch den König unter dem Vichy-Regime. Die historische Bezugnahme, in der auch Romantisierungen durchschimmern, wird im Sinne einer Rückbesinnung und als Grundlage für eine Neu- oder Gegeninterpretation angeführt, um das verbreitete und propagierte Bild von der Feindschaft zwischen beiden Religionen zu korrigieren, sowohl gegenüber islamischen Autoritäten bzw. politischen Figuren als auch gegenüber der Öffentlichkeit.

Engagement gegen Antisemitismus bzw. gegen gegenseitige Vorurteile

Kontakt zu Juden*Jüdinnen suchen muslimische Akteur*innen auch, um Antisemitismus in den eigenen Reihen oder gesamtgesellschaftlich etwas entgegenzusetzen. Im persönlichen Gespräch soll erfahrbar werden, was Juden*Jüdinnen als Antisemitismus empfinden. Begegnung, Austausch, Dialog und langfristige Zusammenarbeit werden dabei in der Regel als reziproker Prozess verstanden.

> »Und auch ja eine Sympathie für die andere Seite, ein Bedauern, dass so etwas existiert in der Gesellschaft. Aber dann auch das Bewusstsein, Mensch wir sind nicht die Einzigen, denen es so geht. Sondern es gibt auch andere gesellschaftliche Gruppen, die ausgegrenzt werden. Und ja die als Minderheit in irgendeiner Form leiden. Und dass, soweit, dabei ist es geblieben. Dass nicht das eine oder andere Thema in den Mittelpunkt gestellt wurde. Und das da dann problematisiert wurde oder zum großen Thema wurde.« (I7)

Engagement angesichts des Nahostkonflikts

Beim palästinensisch-jüdischen Begegnungsprojekt liegt die Motivation zur Begegnung in der Verbindung beider Gruppen, die in der geteilten Bindung an das Konflikt- und Kriegsgeschehen in Israel und den palästinensischen Gebieten bestehe sowie in der Gemeinsamkeit als Deutsche. Die lose, nicht als Projekt konzipierte Zusammenarbeit trägt asymmetrische Bezeichnungen: in einem Fall handelt es sich um eine im Sinne eines Volkes/einer Nation gedachte (proto)nationale Zugehörigkeit, im anderen Fall um eine vordergründig religiös, aber mehrdimensional

gedachte Zugehörigkeit zum Judentum, oft ebenfalls als Volk und/oder Nation definiert. In der ungleichen Benennung sieht die befragte Person eine Gemeinsamkeit: Die eine Gruppe von Deutschen würde bei Demonstrationen oft israelische Fahnen mitführen, obwohl sie jüdisch und nicht israelisch sei, um so ihre Verbundenheit mit Israel auszudrücken; entsprechend trage die andere Gruppe von Deutschen palästinensische Fahnen, um ihre Verbundenheit mit Palästina zu zeigen. Motivation und Ziel der Begegnung sei das respektvolle und friedliche Zusammenleben beider Gemeinschaften in Deutschland.

4.2 Motivation für Maßnahmen und Projekte speziell gegen Antisemitismus

An dieser Stelle erscheint es zunächst sinnvoll, das unter den Befragten verbreitete Verständnis von Antisemitismus vorzustellen. In den Interviews kamen sehr unterschiedliche und oft differenzierte Verständnisse von Judenfeindschaft und Antisemitismus zum Vorschein:

- Ausgehend von eigenem Unwissen, etwa wenn ein Termin auf den Schabbat oder einen Feiertag gelegt und nichtkoscheres Essen angeboten wurde, sehen die Befragten selbstkritisch die eigene und gesellschaftliche Missachtung, fehlende Anerkennung und Ignoranz religiöser und/oder kultureller Vorschriften und Normen als Vorform von Antisemitismus.
- Antisemitismus gilt bei den meisten als Feindschaft gegen eine Religions- oder auch kulturell definierte Gruppe, vergleichbar mit der Feindschaft gegen Muslim*innen, Christ*innen oder andere.[8] Hierzu zählen physische oder verbale Angriffe, Ressentiments, negativ besetzte stereotype Wissensbestände, Einstellungen und Haltungen genauso wie die Beurteilung bzw. Abwertung oder Ausgrenzung eines Menschen aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe.
- Die in Koransuren und Hadithen fundierte Feindschaft gegen Juden*Jüdinnen, die von Muslim*innen als Legitimation für Feindschaft zwischen Islam und Judentum gesehen wird, wurde von einigen der Befragten angesprochen.
- Israelbezogener Antisemitismus primär im Kontext des Nahostkonflikts wurde von den Befragten angesprochen oder durch den Interview-Leitfaden zum Thema gemacht.
- Antisemitismus in Versatzstücken islamistischer und anderer Verschwörungsideologien über die bestehende oder anvisierte Kontrolle von Politik und Ökonomie durch jüdische Gruppen oder Israel und insbesondere die Interpretation, ›der Westen‹ agiere weltpolitisch aus Feindschaft gegenüber Muslim*innen, wurde von einzelnen Befragten angesprochen:

8 Am 16. April 2016 verübten salafistische Jugendliche einen Sprengstoffanschlag auf das Gebetshaus einer Sikh-Gemeinde in Essen.

> »Die [Jugendlichen; R.F.] wollen halt Gerechtigkeit. Sie glauben so, das ist halt die internationale Verschwörung, Krieg gegen den Islam und die Muslime. Also stark dichotomes Weltbild. Das ist natürlich auch das Alter, macht man ja so, Sinnsuche, Weltbildkonstruktionen, die ersten Gehversuche. […] Aber insbesondere die Juden, solche Verschwörungstheorien sind auf jeden Fall da.« (I5)

In zwei Fällen auch genannt wurde Antisemitismus als positive Bezugnahme auf Hitler und den Holocaust, die jungen Muslim*innen bei Besuchen im Herkunftsland (von Familienmitgliedern) begegne und übernommen werden könne. Die Befragten unterscheiden dies von einer Partizipation an deutschen rechten Traditionen. Eine Person sieht darin (pan)arabische, aus der Gegnerschaft zur Gründung Israels resultierende Traditionen.

> *»Der Antisemitismus, den wir hier in Deutschland gehabt haben und teilweise auch noch haben auf Grund des Holocausts, das würde ich als etwas Anderes, also wenn ich jetzt dieses klassisch Antisemitische mit der großen Nase und geldgierig und so. Das ist was ganz Anderes, das sind keine Ressentiments, die man in der muslimischen Gemeinde irgendwie finden würde; das ist dann, ja, ›das sind Mörder und die bringen uns um‹ und dann Verschwörungstheorien, ›die haben die Weltherrschaft‹ und so.«* (I8)

Eine der interviewten Personen definierte spontan Antisemitismus über die Gemeinsamkeit mit »Islamfeindlichkeit« durch Unterscheidung vom Rassismus gegen Schwarze: Allgemein im Rassismus gehe es um das Überlegenheitsgefühl gegenüber als minderwertig angesehenen Gruppen. *»Bei Islamfeindlichkeit und Antisemitismus kommt noch so eine Komponente hinzu, dass man Angst davor hat, dass diese Gruppe die Weltherrschaft an sich reißen möchte.«* Bei Antisemitismus früher und heute gehe es um eine *»Weltherrschaft von oben […] aus der Finanzelite«, »aber Islamfeindlichkeit meint eine Welteroberung von unten durch Demographie, durch Geburtenraten bei unterlegenen armen Menschen. Es wird nicht mehr genetisch argumentiert, es wird nicht mehr gesagt, sie sind rassig minderwertig, sondern es ist kulturell. Die muslimische Kultur ist minderwertig und muss ausgerottet werden.«* (I9) Auch eine religiöse Komponente komme hinzu, die es beim Rassismus gegen Schwarze nicht gebe.

Das Verständnis von Antisemitismus der Befragten entspricht weitgehend demjenigen im Expertenbericht (UEA 2011, 9ff.), unterscheidet sich aber durch die enge Analogisierung mit antimuslimischem Rassismus und durch die Annahme, die Religion sei der Grund für Ressentiments. Religion und religiöse Praktiken haben bei den Befragten einen höheren Stellenwert als im allgemeinen Diskurs über Antisemitismus. Der im gesellschaftlichen Diskurs umstrittene Punkt, inwiefern (welche Aspekte von) Antisemitismus und Rassismus gegen Muslime nicht nur verglichen, sondern gleichgesetzt werden könnten, ist vielen der Befragten bewusst:

> »Wenn da ein Schweinekopf abgelegt wird, dann ist das echt krass! Oder wenn da ein Hakenkreuz, die Verbindung dann auch irgendwo zu sehen. Natürlich ist es gefährlich, ich bin dagegen, da immer diese Verbindung zu sehen, ja, ›Muslime sind die neuen Juden‹, gibt ja auch so Slogans, es ist, wir sind nicht, es ist nicht so wie im Holocaust. Es ist eine ganz andere Situation, man kann das nicht vergleichen mit dem, was da passiert ist, man darf auf gar keinen Fall, dass ist eine Relativierung und vor allen Dingen, da denk ich auch, es ist unheimlich wichtig, dass man in Kontakt mit jüdischen Vertretern kommt.« (I8)

Es lassen sich analytisch fünf unterschiedliche Gründe dafür ausmachen, warum die Befragten sich mit Antisemitismus auseinandersetzen und sich dagegen engagieren, die selbstverständlich eng miteinander verknüpft sind:

(1) Persönliche, allgemeine Motivation: Lust am gesellschaftspolitischen Engagement. Die Befragten möchten »die Welt verändern« (I2; selbstironisch), sich gesellschaftlich engagieren, einen Beitrag für die Allgemeinheit leisten. Das gesellschaftspolitische Engagement wird, neben der Selbstbeschreibung als interessiert an Politik und der Arbeit mit Menschen, auch mit dem islamischen Glauben begründet, der zur Verantwortungsübernahme aufrufe.

(2) Spezifische Motivation aus dem Islam: Auseinandersetzung mit judenfeindlichen Aussagen in Koran und Hadithen. Die Befragten möchten sich Klarheit darüber verschaffen, welches judenfeindliche oder antisemitische Elemente im Glauben sind, und sich damit auseinandersetzen. Ihre Einschätzung, dass judenfeindliche Aussagen im Koran und in den Hadithen kontextgebunden seien und keine allgemeingültige Sicht auf das Judentum darstellten, möchten die Befragten weitergeben. Entsprechend möchten die Befragten Argumente gegen antisemitische islamische Gelehrte, Politiker*innen und andere Akteur*innen entwickeln und verbreiten. Die quellenkritische Herangehensweise wird dabei nicht als etwas dem Islam Äußerliches verstanden, sondern mit Blick auf unterschiedliche Gelehrte, Expert*innen und die im 8. nachchristlichen Jahrhundert aufkommende Hadithenwissenschaft als genuin islamische, aber marginalisierte Praxis. Einzelne der Befragten betonen, dass jedoch auf theologischer Ebene noch viel getan werden müsse, um einerseits eine theologische Perspektive auf das Verhältnis von Islam und Judentum auszuarbeiten und andererseits diese Sichtweise unter den Muslim*innen zu verbreiten. Dazu gehöre auch, sich von der Tradition aus den Herkunftsländern zu lösen und in Deutschland eine eigenständige Theologie zu entwickeln.

(3) Spezifische Motivation angesichts externer Kritik: Druck zur positiven Selbstdarstellung nach Außen. Einzelne der Befragten äußern, dass eines ihrer Motive auch darin bestehe, dem medial dominanten Bild eines antisemitischen Islams entgegenzutreten, beziehungsweise auch der teilweise bestehenden pauschalen und ressentimenthaften Verurteilung des Islams generell.

(4) Politische Motivation: Abwehr der rassistischen Instrumentalisierung von Antisemitismus. Insbesondere, aber nicht nur im Tandemprojekt lässt sich eine stark politische Motivation ausmachen, die darin liegt, dem verbreiteten Bild eines allein auf die Präsenz von Muslim*innen zurückgehenden Antisemitismus eine Korrektur entgegenzusetzen und den allgemein verbreiteten Antisemitismus zum Thema zu machen. Damit verbunden ist das Anliegen, der nicht nur unter Rechten verbreiteten Instrumentalisierung von Antisemitismus für rassistische, gegen Muslim*innen oder aktuell gegen (als muslimisch markierte) Geflüchtete gerichtete Zwecke den Boden zu entziehen. Einerseits soll dies durch öffentlichkeitswirksame Zurückweisung der entsprechenden Positionen und Aufklärung, andererseits auch durch die Zusammenarbeit und das enge Zusammenstehen von Juden*Jüdinnen und Muslim*innen selbst erfolgen.

(5) Spezifische Motivation angesichts eigener Rassismuserfahrungen. Manche der Befragten geben an, dass eigene Erfahrungen von Ausgrenzung, Abwertung und ähnlichem als Kind von Eingewanderten und/oder als Muslim*in sie dazu motiviert hätten, sich näher mit dem Phänomen zu befassen und dann auch mit Antisemitismus.

5 Schlussbemerkung

Aus den Interviews mit den Befragten gehen viele Motivationen hervor, warum Muslim*innen sich sowohl mit dem Judentum als auch mit einer – in Teilen spezifischen – Judenfeindschaft bzw. Antisemitismus auseinandersetzen. Dies bietet für unterschiedliche Akteur*innen in der Bildungs- und Präventionsarbeit viele Anknüpfungspunkte und Gestaltungsmöglichkeiten. Gegenüber der Mehrheitsbevölkerung und ihrer stark nichtreligiösen oder christlichen Prägung sind es gerade religiöse und/oder kulturelle Dimensionen, die auf Grund von Ähnlichkeiten auf Interesse stoßen. Stärker noch als das Praktizieren religiös-kultureller Eigenarten in der christlich-säkularisierten Umwelt werden Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen als Gemeinsamkeit erlebt, die Verbindung stiftet. Dieser Erfahrung wird das Potenzial zugesprochen, das Trennende einer antisemitischen oder reziprok einer antimuslimischen Haltung zu überwinden. Ob und wie die bei den Befragten vorliegenden Motivationen allgemein unter Muslim*innen verbreitet sind, ist eine offene Frage – eine Befragung der überwiegend weiß-deutschen Mitarbeiter*innen etablierter Einrichtungen wie Gedenkstätten, die sich auch der Prävention von Antisemitismus widmen, ist sicherlich ebenfalls nicht repräsentativ für die Verbreitung von Antisemitismus in der weiß-deutschen Bevölkerung allgemein. Ob die jeweilige Motivation in gesellschaftliches Engagement umgesetzt wird, ist nicht zuletzt eine Frage von Ressourcen.

Literatur

Hamdan, Hussein & Schmid, Hansjörg (2014): Junge Muslime als Partner: Ein empiriebasierter Kompass für die praktische Arbeit. Weinheim/Basel.

Staffa, Christian (2017): Antisemitismuskritik in Kirche und Theologie heute. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt: Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/New York, 171-185.

UEA Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2011): Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze (= Drucksache Deutscher Bundestag 17/7700). Online: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf [letzter Zugriff: 01.02.2019].

Kulturelle und religiöse Zwischenräume

Warum wir auch ein *intra*religiöses Lernen an Schulen brauchen

Britta Konz

1 Schulische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Schulische Bildung muss heute zwangsläufig im Kontext kultureller und religiöser Pluralität gedacht werden (Rosenberg & Geimer 2014). Infolge von Globalisierung und Migration[1] ist der größte Teil der Menschheit, mit Mary Louise Pratt gesprochen, »in Kontaktzonen ansässig«, wo Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Verortungen zusammengefunden haben oder zusammentreffen, sich gegenseitig bereichern, sich auseinandersetzen oder sogar gewaltsam in Konflikt sind (Pratt 2008). In diesen »Zwischenräumen« begegnen sich Kulturen, werden Gemeinsamkeiten und Differenzen ausgehandelt und es kommt »zu Verschmelzungen, Überlagerungen, Festschreibungen – in jedem Fall zu Veränderungen und zur Entstehung von Neuem« (Jahnel 2019). »Kontaktzonen« sind dementsprechend keine herrschaftsfreien Räume. Sie sind vielmehr durch Macht- und Hierarchieverhältnisse gekennzeichnet, bei denen soziale Strukturkategorien als »gesellschaftliche Platzanweiser« dienen (Walgenbach 2012, 23). In der globalisierten Welt kursiert die Angst vor dem Verlust von (nationaler) Identität, die dann – mitunter aggressiv – verteidigt werden soll. Kultur und Religion werden bei Aushandlungsprozessen von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit vielfach als »Mittel zur Abgrenzung« instrumentalisiert (Jahnel 2016, 311).

Migrationssensible Religionspädagogik muss also von einer Verflechtung der Kulturen und Geschichte(n) ausgehen. Dabei ist Schule, wie die Gesellschaft insgesamt, kein hierarchie- und machtfreier Raum. Paul Mecheril spricht von »Zugehörigkeitsordnungen« als »historische(n) und produktive(n) Strukturen, in denen

---

1 Unter dem Begriff Migration werden unterschiedliche Zuwanderungsformen subsummiert; er umfasst die »klassischen« Arbeitsmigranten, Aussiedler, Geflüchtete und »irreguläre Formen von Migration«, mit ihren jeweils »spezifische(n) Herausforderungen und Problemlagen, gerade auch im Blick auf den Bildungsbereich« (Möller 2017, 43-49; 43).

Subjekte Erfahrungen der symbolischen Distinktion und Klassifikation, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit sowie biografische Erfahrungen der kontextuellen Verortung machen« (Mecheril 2016, 17). Schülerinnen und Schüler werden am Lernort Schule »in Selbstverständnisse und Selbstpraktiken« eingeführt, deren Ordnungen und Strukturen natio-ethno-kulturell kodiert sind (Mecheril 2016, 23). Als Bildungseinrichtung sollte Schule dementsprechend Lernprozesse anbahnen, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit den Strukturen ihrer Lebenswelt auseinandersetzen und die »Selbst- und Weltverhältnisse« reflektieren (Mecheril 2016, 24). Angesichts globaler Not und Ungleichheit gehört hierzu auch die Reflexion der »relativen Privilegierung europäischer Kontexte« (Mecheril 2016, 24).

In Folge von Migration und der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft wird auch die weltweite kulturelle Heterogenität des Christentums in Deutschland und damit die *intra*religiöse Diversität christlicher Glaubensbezeugungen sichtbarer und zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen. Im Folgenden möchte ich dieser innerchristlichen Differenzierung genauer mit Blick auf ein erforderliches *intra*religiöses Lernen im Religionsunterricht nachgehen, wobei zunächst die Rahmenbedingungen des Lernens unter migrationsgesellschaftlichen Voraussetzungen ausgelotet werden. Anschließend folgen Überlegungen über *intra*religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht.

2 Wer gehört dazu? Der Umgang mit differenten Glaubensbezeugungen und Weltanschauungen unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen

In der Schule treffen säkulare Selbst- und Weltdeutungen auf religiöse Selbst- und Weltdeutungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Nicht immer verläuft dies spannungsfrei. Aladin El-Mafaalani zeigt auf, dass, konträr zu gängigen Vorstellungen, die »Verbesserung der Teilhabechancen im Bildungswesen, auf dem Arbeitsmarkt und im politischen Alltag« gerade nicht zur »Homogenisierung von Lebensweisen« führe (El-Mafaalani 2019, 41). Stattdessen müsse man davon ausgehen, dass auch »bei *gelungener* Integration« »Differenz- und Fremdheitserfahrungen« gemacht werden (El Mafaalani 2019, 41). Minderheiten würden ihre Ansprüche dann selbstbewusster artikulieren, sich nicht mehr damit begnügen, am »Katzentisch« zu sitzen, sondern selber »ein Stück vom Kuchen« beanspruchen bzw. mitbestimmen, welcher Kuchen auf den Tisch kommt. Hierdurch kommt es zur Infragestellung und neuen Aushandlungsprozessen »soziale[r] Privilegien, kulturelle[r] Dominanzverhältnisse und Deutungshoheiten«. Dies führe zu dem paradoxen Effekt, dass mehr über Diskriminierung diskutiert und aufbegehrt werde, nicht *obwohl*, sondern *weil* sich die Teilhabechancen verbessert

haben (El Mafaalani 2019, 42). Auch wenn man anfragen kann, ob sich die Teilhabechancen aktuell nicht wieder verschlechtern, insofern Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit wieder ›salonfähiger‹ werden und politisch erstarken, macht El-Mafaalani auf einen wichtigen Aspekt aufmerksam. Die pädagogische Bemühung um Integration und Teilhabe sollte nicht auf das Ziel einer konfliktfreien Gemeinschaft ausgerichtet sein. Angesichts der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft und des gesteigerten Konfliktpotentials sollte Bildung stattdessen darauf zielen, Diversitätskompetenz aufzubauen und konstruktive Aushandlungsprozesse einzuüben (El Mafaalani 2019, 45). In Anbetracht der wachsenden Zahl migrierter oder geflüchteter Christinnen und Christen müssen Lehrerinnen und Lehrer neben interreligiösen Kompetenzen hierfür auch interkulturell-theologische und interkulturell-ökumenische Kompetenzen erwerben (Link-Wieczorek 2017, 129).

Ausgangspunkt *intra*religiösen Lernens ist ebenso wie beim interreligiösen Lernen die Tatsache, dass Deutschland eine Migrationsgesellschaft ist und sich hieraus Aushandlungsprozesse über kulturelle, ethnische, politische und religiöse Zugehörigkeiten und Identitäten ergeben (Möller 2017, 44). Möller verweist darauf, dass zwar auf die zunehmende Heterogenität religiös-weltanschaulicher Orientierungen hingewiesen werde, die asymmetrischen Machtverhältnisse dieser Positionierungen im religionspädagogischen Diskurs bisher aber kaum reflektiert werden (Möller 2017, 43). Mittels »mediale[r], wissenschaftliche[r] und politisch-juristische[r] Diskurse[...]«, aber auch durch »pädagogische[...] Interaktionen und bildungsinstitutionelle[...] Strukturen« werden Einschließungen und Ausgrenzungen vollzogen und reproduziert (Möller 2017, 43). Hierbei stellt sich auch die Frage, wer mitgedacht wird, wenn es um die Ausgestaltung des Religionsunterrichtes z.B. im Sinne eines Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes geht. Bislang werden christliche Schülerinnen und Schüler mit baptistischen, pfingstlerischen oder anderen freikirchlichen Prägungen statistisch kaum erfasst, insofern sie eher unter »sonstigen« Glaubensgemeinschaften oder auch »Konfessionslosen« subsummiert werden (Link-Wieczorek 2017, 127). Auch griechisch-, syrisch-, rumänisch- oder russisch-orthodoxe Schülerinnen und Schüler werden oft nicht unbedingt mit dem Christentum assoziiert (Link-Wieczorek 2017, 127). Zunächst muss dementsprechend eine Veränderung der Wahrnehmungsprozesse eingeleitet und die *intra*religiöse und interkulturelle Pluralität innerhalb der Religionsgemeinschaften ins Blickfeld gerückt werden. Hiervon ausgehend sollte eine Selbstreflexion angebahnt und die Frage nach möglichen asymmetrischen Machtverhältnissen gestellt werden: Wer hat (und aus welchem Grund) Deutungsmacht im Christentum, wer wird übersehen? Als Grundlage für eine solche machtkritische Analyse wird im Folgenden der Begriff des »religiösen Otherings« von Mecheril und Thomas-Olalde dargelegt und für die Analyse von *intra*religiösem Othering fruchtbar gemacht. Aufgrund der vielschichtigen und komplexen Geschichte des Christentums

können asymmetrische Machtverhältnisse hier nur in Ansätzen reflektiert werden, weshalb ich mich auf Anmerkungen zu den Auswirkungen der Kolonialgeschichte in Bezugnahme auf postkoloniale und interkulturelle Theologie fokussieren werde.

3 Analyse von Machtverhältnissen – Religiöses Othering und homogenisierendes Kulturverständnis

»Othering« dient dazu, den Status der eigenen Gruppe aufzuwerten, indem die andere Gruppe – scheinbar gerechtfertigt – abgewertet wird (Rothgangel 2002, 90). Dabei wird durch Verwendung von Dualismen das ›Andere‹ zur Kontrast- bzw. Negativfolie, vor der sich die eigene Identität strahlend abhebt. Durch einen solchen Rückgriff auf Kontrastmodelle kann eine vermeintlich klare Orientierung gewonnen und Identitätssicherheit generiert werden (Rothgangel 2002, 81). Julia Reuter übersetzt die Praxis des »Otherings« treffend mit »VerAnderung«, da hierdurch Fremdheit konstruiert und produziert wird, z.B. indem man die kulturelle Zugehörigkeit essentialisiert (Reuter 2002, 148; Jahnel 2016, 36). Nach Mecheril und Thomas-Olalde wird auch Religion zum Othering verwendet, da sie in komplexen pluralisierten Gesellschaften als »natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode« fungiert (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 57). Sie dient dabei als »Kommunikations- und Imaginationsschema« zur Unterscheidung von Gruppen (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 58). Mit Hilfe »religiösen Otherings« kann ein einheitliches (nationales) ›Wir‹ konstituiert werden. Die »Andersheit« der Anderen wird dabei mit Verweis auf ihre »andere Religion« hervorgehoben bzw. hergestellt und erhält durch die Bezugnahme auf Religion gleichsam eine religiöse Legitimation (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 57). Dadurch könne man, wie Mecheril und Thomas-Olalde hervorheben, im Kontext von Globalisierung und Migration den nicht zur EU gehörenden Bürgern »ein eindeutiges Merkmal zuzuschreiben, nämlich eine orientalisch-islamische Grundeinstellung«, von der man sich dann abgrenze und als überlegen kennzeichne (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 57). Für Individuen und Gruppen hat dieses »religiöse Othering« gravierende Auswirkungen, weil hierdurch restriktive Strukturen vorgegeben werden, innerhalb derer Subjektivierungspraktiken vollzogen werden und der Zugang zu Ressourcen entschieden wird (Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 49). Die Abgrenzungs- und Unterscheidungspraxen auf der Grundlage von Religionszugehörigkeiten wirken sich damit auf alle Lebensbereiche aus und entfalten auch in der Schule ihre Wirkmächtigkeit. Unter »migrationsgesellschaftlichen Bedingungen begegnen sich mit Christentum und Islam also« wie Möller hervorhebt, »nicht einfach zwei Religionen auf Augenhöhe« (Möller 2017, 56).

Mit Blick auf das Christentum möchte ich den Begriff des religiösen Otherings ausweiten, um auch auf eine Dynamik innerhalb von Glaubensgemeinschaften

hinzuweisen, bei der infolge von VerAnderung Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozesse innerhalb von Religionen vollzogen werden: Es findet auch ein *intra*religiöses Othering im Christentum statt (Konz 2019).

4 *Intra*religiöses Othering – VerAnderung differenter christlicher Kulturen und Überzeugungen

Religiös-kulturelle Differenzlinien verlaufen nicht nur entlang der Religionen, sondern ebenso inmitten von Religionen (Link-Wieczorek 2014, 118). Obwohl von außen betrachtet Religionen oftmals als einheitliche »monolithische Blöcke« (Willems 2011, 205) erlebt werden, gibt es auch innerhalb von Religionsgemeinschaften divergierende Glaubensbezeugungen und kontrastierende Wahrheitsansprüche, die zu Konflikten und spannungsgeladenen Aushandlungsprozessen führen können. Auch innerhalb von Religionsgemeinschaften werden divergente Glaubensüberzeugungen artikuliert und es wird um Vormachtstellung gerungen. Dabei werden teilweise auch kontrastierende Wahrheitsansprüche verhandelt und um das Wesen der ›wahren‹ Religion bzw. Glaubenspraxis gerungen. Auch hierbei geht es um den Zugang zu Ressourcen, und die VerAnderungsprozesse der als »Anders« betrachteten oder marginalisierten Gläubigen haben Auswirkungen auf Subjektivierungspraxen. Im Unterschied zu interreligiösen Konflikten sind *intra*religiöse VerAnderungspraxen möglicherweise nicht gleichermaßen offensichtlich. Richtet man jedoch den Blick auf das weltweite Christentum und die Frage danach, welche Theologie Deutungshoheit beansprucht, wer leitende Positionen besetzt, welche Theologie marginalisiert und welche an Universitäten und Ausbildungszentren gelehrt wird, wird deutlich, dass auch hier Ausgrenzungs- und Abgrenzungsprozesse stattfinden.

Interkulturelle und postkoloniale Theologie machen seit langem auf die vielschichtigen kulturellen Interaktionen und »unterschiedlichen Hybridformen des Christlichen« aufmerksam (Hock 2011, 149). Dabei zeigen sie auf, dass Interkulturalität »Wesensmerkmal des Christentums« ist (Jahnel 2020). Das Christentum konstituierte sich von Beginn an im kulturell und religiös pluralen Raum. Es besteht seit jeher aus »einer Vielzahl an Christentümern« und durchlief bzw. durchläuft bis heute transkulturelle Veränderungsprozesse (Gruber 2013, 75). »Die Reisen, die der christliche Glaube im Gepäck von Missionaren, Händlern oder Kolonialbeamten, MigrantInnen oder Flüchtlingen, Geschäftsleuten, Beamten oder Studierenden unternommen hat, haben«, so Claudia Jahnel, »das Christentum verändert und mannigfaltig gemacht durch transkulturelle Vermischungs- und Austauschprozesse.« (Jahnel 2019) Immer noch allzu oft wird jedoch die sogenannte ›kontextuelle Theologie‹ nicht als grundsätzlicher Beitrag zur Theologie betrachtet, der in den Kanon theologischer Bildung aufgenommen werden muss. Umgekehrt

wird sogenannte ›westliche Theologie‹ nicht als ›kontextuelle Theologie‹ betrachtet, sondern als universal gültig. Gegenüber ›kontextuellen Theologien‹ wurde lange Zeit ins Feld geführt, dass sich »echte Theologie durch ihre Universalität und den universalen Anspruch jenseits aller kulturellen Partikularitäten« auszeichne (Jahnel 2019). Dagegen betrachtet sich ›kontextuelle Theologie‹ bewusst als »voice[…] from the margins«.[2] Angefragt wird von Seiten postkolonialer und interkultureller Theologie insbesondere die unhinterfragte Vormachtstellung der historisch-kritischen Exegese. So kritisiert beispielsweise Lazare S. Rukundwa, dass die Bibel den Text und der Westen Hermeneutik und Methode vorgebe, während der Rest der Welt sich dann mit dem Lesen begnügen müsse (Nehring & Wiesgickl 2018, 15; Konz & Jahnel 2019). Musa Wenkosi Dube plädiert dagegen für eine Wissensproduktion, die »wirklich divers und repräsentativ ist für die Welt, wie sie ist – in all ihren Diversitäten«, für eine Theologie, »die nicht so eng von einer einzigen Perspektive her definiert ist« (Offenberger 2012, 161).

*Intra*religiöses Othering im Christentum äußert sich auch in einem Ausblenden der Tatsache, dass sich der demografische Schwerpunkt des Christentums von Europa und Nordamerika inzwischen in die südliche Hemisphäre verlagert hat (Johnson & Kenneth R. Ross 2009, x). Die Vormachtstellung und Deutungsmacht des sogenannten ›westlichen Christentums‹, das ›Übersehen‹ der südlichen Hemisphäre, wurzelt in der Geschichte des europäischen Kolonialismus, der die Ureinwohner Lateinamerikas und Afrikas als rückständig und unzivilisiert markierte. Ausbeutung und Versklavung wurden als ›Zivilisierung‹ zum Wohle der Kolonisierten legitimiert, wozu auch das durch Missionare verbreitete Christentum beitrug (Möller 2017, 47). Die »VerAnderung« der Kolonisierten als different und unterlegen brachte auf der anderen Seite »das souveräne und überlegene europäische Selbst« der kolonialen Herrschaft hervor (Castro Varela 2006, 155). Die dabei produzierten Bilder der ›Anderen‹ beeinfluss(t)en nachhaltig prägend Theorie und Handlungspraxis der postkolonialen Gesellschaften (Jahnel 2019). Postkoloniale und Interkulturelle Theologie fordern deshalb zu einer (theologischen) Reflexion der kolonialen Vergangenheit und des Neokolonialismus heraus, bei denen die »transnationalen Dimensionen sozialer Ungleichheit als Konsequenz des Kolonialismus« Berücksichtigung finden.

Für Christinnen und Christen aus ehemals kolonisierten Ländern ergeben sich dementsprechend ambivalente Zugehörigkeiten zum Christentum. Das Christentum blieb nämlich nicht (nur) die Religion der Unterdrücker, sondern wurde (auch) eigenständig angeeignet und ausgeformt und zur Quelle für die Artikulation eigener Glaubens- und Unrechtserfahrungen. Bis heute ringen Theologinnen und

2 Vgl. den gleichnamigen Titel des Klassikers von R. S. Sugirtharajah, Voices from the Margin: Interpreting the Bible in the Third World, New York 2006.

Theologen des ›globalen Südens‹ um die Entwicklung und Anerkennung einer eigenständigen Theologie, unabhängig von »westlichen Wissensparadigmen« (Jahnel 2019). Ignoriert man diese Theologien, indem man sie als ›randständig‹ oder »exotisch‹ markiert, wiederholt man die Ausgrenzung und Marginalisierung. Theologisch ignoriert man damit einen, wie Simojoki aufzeigt, »global gesehen besonders dynamische[n] und zukunftsweisende[n] Explorationskontext christlichen Glaubens und christologischen Nachdenkens« (Simojoki 2017, 221). Auch die Tatsache, dass kontextuelle Theologie in der Sprache der vorherrschenden Theologie formuliert werden muss, um Gehör zu finden, erscheint, insbesondere vor dem Hintergrund der Kolonialgeschichte, fragwürdig. Mit der Entscheidung, das Christentum in die Welt zu tragen, hat sich Theologie auf Reisen begeben und an den verschiedenen Orten folgerichtig Transformationsprozesse durchlaufen. Die hierdurch entstandene Vielfältigkeit der ›Christentümer‹ ist eine Konsequenz dieser Geschichte, die infolge von Migration und Flucht nun auch in Deutschland zunehmend sichtbar wird. Migrierte Christinnen und Christen oder Geflüchtete, die in Deutschland zum Christentum konvertieren, fordern zur Reflexion dieser Machtverhältnisse und zu einem »neuen Blick auf unsere ›eigene‹ religiöse Tradition« heraus (Simojoki 2017, 221). Aktuell sind die christlichen Kirchen in Deutschland herausgefordert, »in einer tendenziell nachchristlichen Gesellschaft die Gestaltungskraft des christlichen Glaubens lebendig zu halten« (Möller & Wedding 2017, 140). Ergänzt werden müsste dies um eine (macht-)politische Dimension: Wir stehen vor der Aufgabe, die Gestaltungskraft des christlichen Glaubens lebendig erfahrbar zu machen, in einer Gesellschaft, die nicht mehr unhinterfragt die Deutungsmacht des Christlichen und die Notwendigkeit kirchlicher Strukturen anerkennt und in der es gleichzeitig um die Aufarbeitung kolonialer und neokolonialer Herrschaftsstrukturen geht, die auch mit der Geschichte christlicher Mission und Theologie verbunden sind.

5 Migrationssensibles *intra*religiöses Lernen im Religionsunterricht – Anfragen an konfessionelle Identität und Konfessionelle Kooperation

Inwiefern haben die aufgezeigten Aspekte des *intra*religiösen Otherings nun Relevanz für Schule und Religionsunterricht? Auch in der Religionspädagogik werden die Anliegen Interkultureller Theologie sowie insgesamt migrationsgesellschaftliche Fragen und Herausforderungen noch nicht ausreichend berücksichtigt. Beim Blick auf schulische Rahmenrichtlinien und Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht fällt auf, dass die kulturelle Pluralität innerhalb des Christentums bisher kaum beachtet oder konzeptionell ausformuliert wurde. Dadurch wird Schülerinnen und Schülern immer noch der Eindruck eines rein ›westlichen‹ und ›weißen‹ Christentums vermittelt, interkulturelle Pluralität wird

vorwiegend mit der Religion ›der Anderen‹ und mit interreligiösem Lernen assoziiert. Infolgedessen bleibt eine grundlegende Differenzkultur von ›wir‹ und ›die Anderen‹ bestehen. Bisher gibt es auch keine »umfassende Dekonstruktion des religionspädagogischen Differenzdiskurses […] in der Tradition des Poststrukturalismus und des Postkolonialismus« bei dem eine »machtkritische Perspektive auf Differenztheorien« geworfen wird, wie Möller und Wedding bemängeln (Möller & Wedding 2017, 147; Möller 2017, 43-59). Sie kritisieren, dass der »religionspädagogische Mainstream-Diskurs« zum interkonfessionellen und interreligiösen Lernen immer noch zu stark einer Richtung »erziehungswissenschaftlicher Konzepte interkulturellen Lernens« ähnele, die letztlich eine kulturelle Differenz herstellen (Möller & Wedding 2017, 139-158). Die Begegnung mit dem Anderen werde dabei »als Chance und Bereicherung des Eigenen verstanden, insofern das Verständnis für das Andere grundgelegt, aber auch das Eigene in Abgrenzung zum Anderen und Fremden schärfer konturiert wird« (Möller & Wedding 2017, 145). In den Erziehungswissenschaften wird gleichzeitig jedoch zunehmend Kritik an Konzepten geübt, die einen statischen Kulturbegriff rezipieren und »den dynamischen Wandel historisch situierter Kulturen« ebenso ausblenden wie Transkulturalität (Möller & Wedding 2017, 145).[3]

Hiervon ausgehend fragen Möller und Wedding an, ob nicht auch im Diskurs um konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht die Gefahr bestehe, dass zunächst konfessionelle Differenz hergestellt werde, die man anschließend mit der »Praxis interkonfessionellen Lernens bearbeiten« könne (Möller & Wedding 2017, 146). Immer noch ist die Vorstellung verbreitet, dass sich im Prozess der religiösen Sozialisation zuerst eine konfessionelle Identität ausprägt, die dann in den Diskurs mit anderen (konfessionellen oder religiösen) Identitäten eintreten kann. Es gibt jedoch keine in sich homogenen und von anderen unbeeinflusste Kulturen, mit denen individuelle Religiositäten oder Weltanschauungen ›identisch‹ sein könnten, und einen rein konfessionellen Raum, in dem sich diese Identität entfalten könnte, gibt es auch im gegenwärtigen konfessionellen Religionsunterricht nicht. Implizit wird dabei, wie Link-Wieczorek aufzeigt, eine Homogenität religiöser Sozialisationsprozesse vorausgesetzt, wie sie auch in einem Deutschland jenseits aller Migrationseinflüsse kaum noch anzutreffen ist (Link-Wieczorek 2014, 119). Zu unterschiedlich sind die religiösen Sozialisationen und religiösen Bezüge der Schülerinnen und Schüler, und es stellt sich die Frage, ob eine solche Einheitlichkeit konfessioneller Identität je existierte. Da der Mensch in eine »Koexistenz« hineingeboren ist, (Ricken 2009, 75) konstituiert sich das Selbst in einem stetigen Spannungsfeld von »Individualem und Sozialem« (Ricken 2009, 76). Im Gegenüber

3 Kritik wird nicht an allen interkulturellen Theorien und Konzepten der interkulturellen Pädagogik geübt, sondern nur an solchen, die ein statisches Kulturverständnis zugrunde legen und Kulturalisierungen vollziehen.

findet sich eine identitätskonstituierende Begrenzung,[4] und man muss sich selbst »als Bedingung anderer und [von] deren möglicher Entwicklung verstehen« lernen (Ricken 2009, 90). Dies gilt auch für die religiöse oder konfessionelle Identität, die sich im Miteinander, in der Auseinandersetzung und Begegnung konstituiert (Link-Wieczorek 2014, 119).

Bei der Ausgestaltung des Konfessionellen sowie des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichtes sollte dementsprechend die weltweite interkulturelle »Vielfalt des Christlichen als Reichtum« erschlossen werden, ohne herkömmliche Schemata von Konfessionalisierung zu bedienen (Link-Wieczorek 2014, 119). Konfessioneller Religionsunterricht oder konfessionell-kooperativer Religionsunterricht darf nicht zu einem vermeintlichen ›Rückzugsraum‹ werden, in dem man sich vor der Infragestellung des ›Eigenen‹ durch andere Kulturen, Religionen und differierende Glaubensbezüge ›schützt‹. Wird man der Unvermeidlichkeit interkultureller und interreligiöser »Kontaktzonen« gewahr, fordert die interkulturelle Pluralität des Christentums dazu heraus, ein konfessionelles Selbstverständnis zu entwickeln, das nicht auf einem ›religiösen Othering‹ und auch nicht auf *intra*religiösem Othering basiert und zur kritischen Selbstreflexion und christlicher Stimmenpluralität ermutigt.

Wie lässt sich nun ein solches *intra*religiöses Lernen mit Schülerinnen und Schülern anbahnen, bei dem eigene Verortungen und Werthaltungen anerkannt, hinterfragt, differente Glaubensansichten zugelassen, das Christentum jedoch nicht der Beliebigkeit preisgegeben wird? Wie kann eine Suche nach Gemeinsamen gestaltet werden, das nicht auf Othering basiert, das nicht exklusiv und ausgrenzend formuliert wird, sondern durch Stimmenpluralität getragen ist und bei dem sich Christinnen und Christen »als Bedingung anderer und [von] deren möglicher Entwicklung verstehen […] lernen«? (Ricken 2009, 90)

6 Die Suche nach religiösen und kulturellen Kontaktzonen und Zwischenräumen

*Intra*religiöses Lernen im Religionsunterricht zielt auf eine Sensibilisierung für religiöses und *intra*religiöses Othering, eine Reflexion der relativen Privilegierung europäischer Kontexte und die Transformation der hiervon dominierten Les- und Deutungsarten der Weltverhältnisse und des Glaubens. Vom Ist-Zustand religiöser und kultureller »Kontaktzonen« (Pratt 1991, 33-40) in der Migrationsgesellschaft

4 Als Beispiel führt er Erziehungssituationen an, bei denen Kindern alles erlaubt wird. Diese Kinder erleben nach Ricken ihre Eltern nicht mehr als die Anderen, sondern nur noch als Extension ihrer selbst. Sie fühlen sich infolgedessen allein gelassen und nicht sicher gebunden (Ricken 2009, 84).

ausgehend, sollten erweiternde religiöse Deutungs- und Orientierungsangebote eingebracht werden, die zum interkulturellen Theologisieren und zur Analyse religiösen und *intra*religiösen Otherings anregen.[5] Beim Theologisieren mit Schülerinnen und Schülern sollte dabei die Einsicht nahegebracht werden, dass die gemeinsame Suche nach Kontaktzonen und Zwischenräumen niemals konfliktfrei sein kann, dass die Konflikte aber von einem prinzipiellen Willen zum Gemeinsamen und zur gemeinschaftlichen Gestaltung der Weltverhältnisse getragen und konstruktiv ausgehandelt werden können. Spannungen zwischen differenten Glaubensbezeugungen können mit Francois Jullien dabei als »Abstände« gesehen werden, die in eine produktive Spannung gebracht werden können, wenn sie in einem vom Willen zum Gemeinsamen getragenen »third space« (Bhabha 2007, 5) miteinander in Schwingung gebracht werden. Dieser Raum des Gemeinsamen kann jedoch nur entstehen, wenn es die Bereitschaft gibt, sich selbst auf Strukturen des Otherings und ein mögliches »Gewaltpotenzial der eigenen Werthaltung befragen zu lassen«. Dies gilt dann für alle miteinander kommunizierenden Parteien, die nicht versuchen sollten, »kollektiven Identitäten zu ihrem Recht zu verhelfen«, sondern vielmehr »für allgemeine Regeln der Anerkennung von Unterschieden« einzutreten (Mecheril 2017).[6] Eine solche Form des »Universellen« dringt darauf, stetig den Horizont zu erweitern, so dass sich das Gemeinsame niemals vorschnell abschließt oder »einkapselt« (Julien 2016, 31; 35). Vielfalt darf dabei jedoch auch nicht als Beliebigkeit missverstanden werden, bei der alles erlaubt ist. Sie findet ihre Grenze in fundamentalistischen Religionsauslegungen und Äußerungen, bei denen es nicht um Kommunikation, sondern nur um das Postulieren eigener exklusiver und ausgrenzender Wahrheiten geht.

Für eine Suche nach dem Gemeinsamen können aus der Ökumene und der Interkulturellen Theologie rahmende Deutungs- und Orientierungsangebot für Schülerinnen und Schüler gewonnen werden.

7 *Intra*religiöses Lernen auf der Basis einer »Ökumene des Lebens« auf der »Suche nach der Wahrheit Gottes im Zwischenraum«

Innerchristliche Pluralität lässt sich mit Hilfe des Konzeptes einer »Ökumene des Lebens« als eine gemeinsame Suchbewegung denken. Die »Ökumene des Lebens« realisiert sich nach Link-Wieczorek in der gemeinsamen Erschließung

5 Zur Notwendigkeit und Möglichkeiten interkulturellen Theologisierens siehe: Konz, Britta, Interkulturelle Theologie.

6 Mecheril betont beispielsweise, dass er sich nicht auf die Seite einer Minderheit schlagen möchte, aber gegen den »Totalitarismus jeder Mehrheit« sei, »auch jener, die ehemals minoritär war« (Mecheril 2017)

eines lebensnahen und »lebensbegleitenden« christlichen Glauben (Julien 2016, 31; 35). Wenn Christinnen und Christen ihre im Licht des Glaubens gedeuteten Lebenserfahrungen miteinander teilen und ihren Glauben in ihrer jeweiligen Sprache und aus ihrer jeweiligen Konfession und Kultur heraus formulieren, können religiöse Ressourcen erfahrbar, geteilt und ggf. neu ausgelegt werden (Julien 2016, 126; 131). Leitend ist für Link-Wieczorek bei einer solchen »Ökumene des Lebens« die Bereitschaft, die Spuren Gottes auch »im Zeugnis der anderen Konfession wahrzunehmen« (Julien 2016, 126). Ausgangspunkt und Denkhorizont der gemeinsamen Suche ist die Erkenntnis, dass die Wahrheit Gottes nicht vollständig begreifbar und in Worten fassbar ist. In interkulturell-ökumenischen Gesprächen kann sich dann, gerade aufgrund der miteinander in Spannung gebrachten unterschiedlichen Glaubensperspektiven, ein »gemeinsamer Bezugsrahmen« auftun, »auf den hin und aus dem heraus« man denkt und sich gegenseitig zu verstehen sucht (Link-Wieczorek 2014,122). In eine ähnliche Richtung zielt Claudia Jahnel aus der Sicht interkultureller Theologie, wenn sie das christliche Miteinander als eine Suche der »Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen« beschreibt (Jahnel 2019).[7] Diese Suche findet statt, wenn Menschen »inmitten des Zusammenbruchs traditioneller kultureller und politischer Sinnzusammenhänge und Wahrheitsbehauptungen Sinn stiften und nach der Wahrheit« suchen, die für sie lebensrelevant und sinngebend ist. Dieses Wahrheitsverständnis findet seine Grundlage im biblisch vermittelten Dasein und Mit-Sein, der Beziehungshaftigkeit Gottes, die in seinem Eingreifen in die Welt erfahrbar wird. In einem solchen ›Inter‹ als »Begegnungs- und Zwischenraum, der immer auch ein gemeinsamer Handlungsraum ist«, wird, wie Jahnel betont, die Wahrheit Gottes nicht relativiert, sondern vielmehr »konkretisiert«, insofern sie sich »als erfahrene, gewusste und inkorporierte Realität« materialisiert. Weder Kultur noch Evangelium sind »statische Größen«, weshalb der Mensch mit seinen lebensweltlichen Anliegen nicht hinter Dogmen verschwinden darf. Bei der »Suche nach der ›Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen‹« darf deshalb auch kein erneut »geschlossenes, von anderen binär getrenntes Wissenssystem« generiert werden. Stattdessen sollten, so Jahnel, Brüche und Suchbewegungen sichtbar bleiben (Jahnel 2019).

Eine so gedachte »Ökumene des Lebens«, die einlädt, gemeinsam nach »der Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen« zu suchen, widerspricht exklusivistischen oder fundamentalistischen Vergegenständlichung des Wortes Gottes. Es geht also nicht um einen Austausch, bei dem die Gesprächspartner letztlich intendieren, dass die eigene Wahrheit bestätigt und das Gegenüber überzeugt wird. Er ist vielmehr getragen von dem Willen zum Gemeinsamen, von Stimmenpluralität, von der Bereitschaft, Konflikte konstruktiv auszuhandeln sowie von

7 Ich danke Claudia Jahnel für die Erlaubnis, schon vor Erscheinen des Aufsatzes daraus zu zitieren.

dem Vertrauen darauf, dass sich der Geist Gottes in einem solchen Miteinander der Menschen Bahn bricht.

In einer solchen gemeinsamen »Suche nach der Wahrheit Gottes im Zwischenraum« können und müssen immer wieder Zwischenergebnisse ausgemacht werden, die jedoch fluide bleiben und bei Bedarf neu verhandelt und überschrieben werden. Wichtig ist es, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, die Prozesshaftigkeit des Gespräches, die möglicherweise bleibenden Fragen und Widersprüchlichkeiten auszuhalten und kritische Anfragen zuzulassen. So sind weiße und westlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler z.B. meist irritiert, wenn sie mit Jesusbildern konfrontiert werden, die nicht den klassischen weißen Jesus der Kinderbibeln zeigen. In der Auseinandersetzung mit anderen Bildern, wie beispielsweise den Darstellungen des balinesischen Künstlers Nyoman Darsane[8] können sich aber konstruktive Gespräche darüber führen lassen, warum Jesus eigentlich zumeist als weißer Mann gezeichnet wird. Zudem sollten im Religionsunterricht auch die Stimmen von Christinnen und Christen aus Lateinamerika, Afrika und Asien eingebracht werden, die biblische Themen oftmals mit aktuellen Fragen wie der nach globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit vernetzen. Wenn es gelingt, sich auf machtkritische Kommunikations- und Austauschprozesse einlassen, können wichtige Ressourcen des Christentums (wieder-)entdeckt werden, die sowohl für das interreligiöse als auch für das *intra*religiöse Lernen fruchtbar sind. Der Blick auf die innerbiblische Vielfalt von Glaubensdeutungen kann ermutigen, dass sich diese Aushandlungsprozesse konstruktiv vollziehen lassen und Stimmenpluralität bereichern kann.

Literatur

Bhabha, Homi K. (2007): Die Verortung der Kultur. Tübingen.

Castro Varela, Maria do Mar (2006): Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kouabas & Matthias Rangger: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 152-166.

El-Mafaalani, Aladin (2019): Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung. In: Identitätspolitik. Aus Politik und Zeitgeschichte 9-11/2019, 41-45.

Gruber, Judith (2013): Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource (ReligionsKulturen Bd. 12). Stuttgart.

Hock, Klaus (2011): Einführung in die Interkulturelle Theologie. Darmstadt.

8 Informationen zum Künstler und seinen Bildern finden sich unter: www.narwastu.org/about-us/7/i-nyoman-darsane/und: https://www.omsc.org/portfolio-nyoman-darsane.

Jahnel, Claudia (2019): Die Wahrheit Gottes in den Zwischenräumen suchen. Über die Epistemologie interkultureller Theologie. Erscheint in: Franz Gmainer-Pranzl (Hg.): Von ›schöner Vielfalt‹ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft (Salzburger interdisziplinäre Diskurse, Bd. 17). Berlin u.a.

Jahnel, Claudia (2016): Interkulturelle Theologie und Kulturwissenschaft. Untersucht am Beispiel afrikanischer Theologie. Stuttgart.

Jahnel, Claudia (2020): Interkulturelle Theologie als theologische Disziplin. Online: www.ev.rub.de/it-jahnel/index.html.de [letzter Zugriff: 23.04.2020].

Johnson, Todd M. & Ross, Kenneth R. (2009): Preface. In: Dies. (Hg.): Atlas of Global Christianity. 1910-2010. Edinburgh.

Jullien, François (2017): Es gibt keine kulturelle Identität: Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Berlin.

Konz, Britta (2019): Interkulturelle Theologie als herausfordernde Ressource im Religionsunterricht. Erscheint in: Dies., Ortmann, Bernhard & Wetz, Christian (Hg.), Postkolonialismus, Theologie und die Konstruktion des Anderen. Erkundungen in einem Grenzgebiet. Leiden.

Konz, Britta & Jahnel, Claudia (2019): Kontrapunktisches Lesen – intertextuelle Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Bd. 71, H. 3, 257-271.

Link-Wieczorek, Ulrike (2017): Im Religionsunterricht konfessionell kooperieren. Ökumenisch-theologische Grundlegung. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br. u.a., 123-138.

Link-Wieczorek, Ulrike (2014): Ökumenische Herausforderungen für die Religionspädagogik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13 (2014), H. 2, 117-125.

Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Birgit Allenbach u.a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven (Religion – Wirtschaft – Politik 4). Zürich, 35-66.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Paul Mecheril (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kouabas und Matthias Rangger: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, 8-30.

Mecheril, Paul (2017): »Religion wird zu einer Differenzkategorie gemacht«. Interview von Ali Mete mit Paul Mecheril (11.11.2017). Online: www.islamiq.de/2017/11/11/religion-wird-zu-einer-differenzkategorie-gemacht/ [letzter Zugriff: 30.4.19].

Möller, Rainer & Wedding, Michael (2017): Mehr Communio- bzw. Ökumenesensibilität! – oder: Wird das Differenzkonzept religionspädagogisch überstrapa-

ziert? In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br. u.a., 139-158.

Möller, Rainer (2017): Interreligiöse Bildung aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive. In: Ders.u.a. (Hg.): Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster, 43-59.

Nehring, Andreas & Wiesgickl, Simon (2018): Postkoloniale Theorien und die Theologie. Themen, Debatten und Forschungsstand zur Einführung. In: Dies. (Hg.), Postkoloniale Theologien II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum, Stuttgart, 7-22.

Offenberger, Bernhard (2012): »To push the boundaries«. Die Grenzen des Wissens weiten. Ein Interview mit Musa W. Dube. In: Bibel und Kirche 67, 160-163.

Pratt, Mary Louise (1991): Arts of the Contact Zone. In: Profession 91, 33-40.

Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld.

Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung – oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In: Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff & Klaus Schaller (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn u.a., 75-92.

Rosenberg, Florian von & Geimer, Alexander (2014) (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden.

Rothgangel, Martin (2002): Von der Diagnose zur Therapie. Christliche Identität ohne Antijudaismus. In: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik, H. 2, 80-97.

Simojoki, Henrik (2017): Christus in Afrika. Wie anderswo geglaubt wird. In: Rudolf Englert & Friedrich Schweitzer (Hg.): Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie. Göttingen, 220-231.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. Online: www.portal-intersektionalität.de [letzter Zugriff: 1.5.2019].

Willems, Joachim (2011): Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, 202-219.

Zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischem Anspruch
Zur Bedeutung und Konstruktion religiöser Diversität in einer Schule

Doris Lindner

Welche Bedeutung wird Religion und religiöser Diversität im Alltag einer Schule zugeschrieben? Mittels welcher pädagogischen Praktiken wird religiöse Differenz bearbeitet? Diese Fragen werden in diesem Beitrag mittels zentraler Befunde einer Schulfallstudie aus den Jahren 2014 bis 2018 diskutiert. Exemplarisch wird dies anhand von Lehrer/innengesprächen und Schüler/innentexten erörtert. Hierzu werden zunächst die Ausgangslage und der theoretische Rahmen skizziert (1 & 2), die explorative Studie vorgestellt (3), die wesentlichsten Erkenntnisse der Analyse aufgezeigt (4) und die Folgen für den Umgang mit religiöser Diversität resümiert (5).

1 Hinführung

Als Begriffe zur Beschreibung westlicher Gesellschaften nehmen Diversität/Diversity und Intersektionalität bereits seit geraumer Zeit eine prominente Rolle ein. Dies ist im Wesentlichen auf drei sich gegenseitig verstärkende gesellschaftliche Prozesse zurückzuführen, auf die (1) allgemeine Tendenz zur Individualisierung, (2) die Zunahme migrationsbedingter Diversität und (3) die gestiegene Bedeutung von rechtlichen und politischen Antidiskriminierungsdiskursen (Bielefeldt 2010; Scherr 2010; 2014). Individualisierungs- und Modernisierungsprozesse stehen dabei in Korrespondenz mit Prozessen der Säkularisierung, worin auch die Gründe religiöser Pluralisierung gesehen werden (Habermas 2009). Gemeinsamkeiten beider Diskurs- und Forschungsstränge bestehen (1) in der Integration bisheriger Erkenntnisse der Ungleichheits-, Geschlechter- und Ethnizitätsforschung in eine Theorie sozialer Ungleichheit und deren Problematiken von Verteilungs-, Macht- und Anerkennungsverhältnissen sowie (2) in der Weiterentwicklung des Verhältnisses von Ungleichheit, Diversität und Intersektionalität mithilfe von Differenzierungs- und Diskriminierungstheorien (Scherr 2014, 885-901).

Dabei wird davon ausgegangen, dass Geschlecht, Ethnie/Rasse, Klasse, Religion/Weltanschauung und andere gesellschaftliche Strukturkategorien, in denen sich Diversität konkretisiert, maßgeblich für die Herstellung, Begründung und Verfestigung von Ungleichheiten und Hegemonien zwischen Mehrheiten und Minderheiten fungieren (ebd.). Perspektiven der Intersektionalität bieten dabei ein Instrumentarium an, die Verschränkung verschiedener Differenzkategorien aufzuzeigen und in ihrem Zusammenwirken zur Herstellung struktureller Ungleichheiten zu analysieren.

Im Rahmen dieser Diskussion wird die Annahme einer binären, natürlichen Differenzordnung in Frage gestellt (Winkler & Degele 2009). Unterschiedenheit bzw. Verschiedenheit resultieren aus dem Vergleich bzw. einer Unterscheidung (Ricken & Balzer 2007, 56-69). Differenzen entstehen in der interaktiven Praxis des *doing difference* (Hirschauer 2014), in der auch der Umgang mit Andersheit und Fremdheit (Alterität) festgelegt wird (Ricken & Reh 2014, 25-45). Mechanismen bzw. Prozesse des Unterscheidens und Bezeichnens zu analysieren und zu reflektieren, letztlich auch eine Veränderung von Ordnungen und Strukturen, die Ungleichheiten auslösen, zu bewirken, wird auch im Feld der Erziehungswissenschaften angestrebt (exemplarisch sei hier für das Feld Schule genannt Lutz & Wenning 2001; Müller 2012; Budde 2013; Budde u.a. 2015; Diehm u.a. 2017; Bohl u.a. 2017). Dabei wird der Fokus auf jene Prozesse gelegt, in denen (pädagogisch) Handelnde andere zu anderen machen, wie Unterschiede wahrgenommen und woran diese fest gemacht werden. Mit der Betonung der *egalitären Differenz* (Honneth 1992; Prengel 1993; 2006; 2009), der Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit des Ungleichen, wird der Umgang mit Verschiedenheit zum (politischem) Imperativ (Ricken & Reh 2014, 25-45). In dieser Lesart liegt implizit die Aufforderung, Differenz wahrzunehmen, sie zu achten und nicht zu verallgemeinern bzw. diese nicht zu nivellieren und zu normalisieren. Unter dem Gesichtspunkt von Bemühungen, mit Unterschiedlichkeit umzugehen und Antworten auf ungleichheitsrelevante Fragestellungen zu finden, ist Differenz gleichfalls notwendiger Ausgangs- wie Zielpunkt.

2 Umgang mit (religiöser) Differenz in der Schule – Ausgangspunkt der Schulfallstudie

Für Schulen stellt sich aktuell die Frage nach einem pädagogisch verantworteten Umgang mit Differenz, Andersheit und Fremdheit, in dem Differenzpraktiken reflektiert werden und Deutungs- und Handlungsmuster, Dispositionen sowie Ressourcen eine erhöhte Aufmerksamkeit erlangen. Dabei sollen die Relevanz und Unvermeidbarkeit verschiedener Differenzkategorien ebenso berücksichtigt werden, wie Praktiken der Ausgrenzung, Normalisierung, Stigmatisierung und Dis-

kriminierung entlang verschiedener Differenzlinien. Der Anspruch der *Differenzanerkennung* im Feld des pädagogisch Normativen (u.a. Prengel 2006; Balzer & Ricken 2010) resultiert aus dem universalistischen Anspruch der Gleichheit, die allen Schüler/innen im selben Ausmaß zuteilwerden soll. Der Diversität der Schüler/innen soll differenzsensibel begegnet werden, gleichzeitig sind Lehrkräfte angehalten, für *Differenz als Ungleichheit* bzw. für *Gleichheit der Differenz* zu sensibilisieren. Die Pädagogisierung sozialer Probleme kann einen Beitrag zu anerkennenden Verhältnissen in der Schule leisten, wenn *auch* die sozialen Strukturen und Bedingungen (auch außerhalb von Unterricht und Schule) sowie die Machtverhältnisse (und damit die soziale Positionierung der Akteur/innen) mitgedacht werden. Lediglich ein *anderer* Umgang und eine veränderte Haltung führen nicht zur Beseitigung von Ungleichheiten, auch wenn dies ein erster und wichtiger Schritt in Richtung einer Veränderung des institutionellen Habitus ist. Das ist insbesondere mit Blick auf Lehrer/innen im System Schule festzuhalten. Denn neben den strukturellen Bedingungen der Schule sind auch das pädagogisch-didaktische Handeln sowie die Einstellungen der Lehrer/innen in der Konstruktion von Unterschieden bedeutsam (Becker 2016; Ditton 2016).

Wenn also davon die Rede ist, dass Schule zur Bewältigung von sozialen Ungleichheiten, Diskriminierungsverhältnissen oder Marginalisierungs- und Exklusionsmechanismen eine dirigierende Funktion innehat, dann liegt eine kritische Auseinandersetzung mit ungleichheitsrelevanten Differenzkategorien nahe. Dennoch werden Fragen zu strukturellen Ursachen von Ungleichbehandlung in der Schule weniger deutlich zur Sprache gebracht als etwa die Thematisierung von Heterogenität, Diversität und Differenz auf der individuellen, interaktiven Ebene. Selbst dort, wo es zur Sprache gebracht wird, fällt auf, dass *Religion* als Diversitätsdimension bestenfalls mitgedacht wird. Das liegt einerseits an ihrer begrifflichen Unschärfe: Ist primär die Religionszugehörigkeit von Individuen im Blick (und damit auch institutionelle Formen von Religion), stehen zumeist äußere Merkmale im Fokus, während Religion als innere Religiosität (oder Glaubenshaltung, weltanschauliche Orientierung) Einstellungen (und damit eine besondere Zentrierung auf den Einzelnen) fokussiert. Religion wird andererseits als integrierte Dimension von Kultur in ihrer Verwobenheit und in Verschränkung mit anderen Ungleichheitsdimensionen und Diskriminierungsformen untersucht, was im Sinne des Paradigmas der Intersektionalität ist (Walgenbach & Pfahl 2017, 141-158; Budde 2013, 245-257). Von einer systematischen Erforschung der Rolle von Religion als ungleichheitsrelevante Strukturkategorie und der Folgen religionsbedingter Diversität für unterrichtliche und schulische Prozesse kann demnach nicht ausgegangen werden. Dies ist umso beeindruckender, da Religion in den politischen Debatten und pädagogischen Alltagsdiskursen gegenwärtig durchaus kontroversiell diskutiert wird.

In der sozialen Konstruktion der *anderen* kann Religion als Differenzkategorie kontext- und situationsspezifisch bedeutsam sein. Mitunter wird eine religiöse Identität zum Zwecke der Abgrenzung von außen zugeschrieben, ohne dass sich die Betroffenen damit überhaupt identifizieren (Winkler & Degele 2009, 59). Religiöse Unterschiede können (als individuelle und kollektive Dispositionen und Identitäten) gleichzeitig Ursache für gesellschaftliche Fragmentierung sowie (durch ihre explizite Thematisierung und Akzeptanz) Voraussetzung für den interkulturellen und interreligiösen Dialog sein. Gerade in dieser Spannung zwischen Konflikt und Dialog hat die Frage nach dem Umgang mit religiöser Differenz eine weitreichende Bedeutung.

3 Konzeption der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit fragt nun, welche Bedeutung Religion als Differenzkategorie für Schulen haben kann. Die Studie ist explorativ-interpretativ als Schulfallstudie mit qualitativer Methodik angelegt (Hering & Schmidt 2014). Sie versteht sich als Diskussionsbeitrag zum Umgang mit religionsbedingter Diversität und ihrer intersektionalen Verflechtung im Kontext Schule. Da zum Zeitpunkt der Entwicklung des Projekts keine Vergleichsdaten publiziert waren, wird forschungsleitend gefragt, (1) mittels welcher pädagogischen Praktiken religiöse Differenz in der Schule bearbeitet wird und (2) wie sich Unterscheidungen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten auf die Konstruktion von Religion in der Schule auswirken. Die Schulfallstudie[1] zielt darauf ab, (1) empirisch begründete gesamtschulische Perspektiven auf religiöse Diversität zu identifizieren, (2) Selektionsmechanismen und Marginalisierungsprozesse aufzudecken, um (3) die schulische Praxis konstruktiv in Richtung eines differenzsensiblen Umgangs mit Religion zu gestalten bzw. weiterzuentwickeln. Aufbauend auf den (1) Erkenntnissen der Fallstudie war es daher angedacht, (2) die Schule in Hinblick auf die Implementierung und Umsetzung entsprechender Maßnahmen ein weiteres Jahr zu begleiten, um die Auswirkungen der Maßnahmen auf die Bildungsprozesse in pädagogischen Settings sowie strukturelle Veränderungen auf Organisationsebene evaluieren zu können.[2]

1 Federführend für die Studie ist die KPH Wien/Krems (Projektleitung: Doris Lindner, Edda Strutzenberger-Reiter), die in Kooperation mit der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien und einer Neuen Mittelschule in Wien die Untersuchung durchführte.

2 Die Erhebungen an der Schule endeten im Herbst 2016. Im Rahmen eines *Pädagogischen Tages* im Dezember 2016, dessen Ablauf und Prozesse in gemeinsamer Absprache mit dem SQA-Team (Schulqualität Allgemeinbildung) und der Direktion geplant wurde, wurden dem Kollegium erste Ergebnisse präsentiert. Mit dieser Abschlusspräsentation und vorläufigen Formulierung von Ideen und Maßnahmen (die Anregungen zu Fort- und Weiterbildungen sowie

Um die Forschungsfragen zu bearbeiten, wurden weitere Analysefragen konzipiert. Sie adressieren sowohl die Mikroebene als unmittelbaren Bereich unterschiedlicher Aushandlungsprozesse, wie die Ebene der Einzelschule, auf der etwa schulinterne Regelungen und Vorschriften beschlossen werden: Wie wird religiöse Diversität wahrgenommen, wie gedeutet? Mit welchen Zuschreibungen werden Religion(en) belegt? Was wissen Akteur/innen im Feld Schule über Religion als Diversitätsdimension? In welchen Situationen wird Religion bzw. religiöse Diversität explizit zum Thema gemacht? Welche Rolle spielt Religion im schulischen Alltag der Akteur/innen? Welche Handlungsbereitschaft zeigt sich im Umgang mit religiöser Differenz?

Um die Komplexität des Phänomens angemessen zu erfassen, wurde durch ein gleichzeitig multimethodisches Vorgehen eine mehrperspektivische Erfassung des Gegenstandes angestrebt. Ziel der Analyse war es, die in den alltäglichen Diskursen und Handlungen konstruierten, praktizierten und tradierten Narrationen über und Assoziationen zu *Religion* und *religiöser Diversität* zu rekonstruieren. Die Studie umfasste daher mehrere Erhebungs- und Auswertungsverfahren, eine Kombination (teil-)narrativer, ethnographischer und rekonstruktiver Methoden, die sowohl die Rahmenbedingungen der Schule, die interaktiven Prozesse als auch die Deutungsmuster von den schulisch Handelnden analytisch erfassen sollten. Neben fokussierten, teilnehmenden Beobachtungen im Unterricht wurden (1) Gespräche mit unterschiedlichen Akteur/innen (z.B. Direktor/in, Buffetkraft, Hausmeister, Lehrer/innen diverser Fächer und Funktionen) geführt, (2) Schüler/innen mithilfe schriftlicher Erzählungen (Fuhs 2012, 96) befragt und (3) Dokumente der Schule (z.B. Leitbild, Website) analysiert. Die Analyse der Gespräche, Schüler/innentexte und Beobachtungsprotokolle erfolgte sowohl induktiv-kategorial, um zentrale Themen in den Texten zu segmentieren (Froschauer & Lueger 2003) als auch fallbasiert, um Einstellungen und Begründungen abzubilden, zu rekonstruieren und den Rahmen zu explizieren (Flick 2000; Bude 2003).

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass die Befunde der Studie eine begrenzte Reichweite haben und keine Aussagen über Schulen im Allgemeinen oder spezifische Schultypen getroffen werden können. Wie bei jeder Fallstudie unterstreichen die Ergebnisse zunächst die Komplexität der analysierten Prozesse. Religion(en) werden an dieser Schule unterschiedlich konstruiert, auch innerhalb der verschiedenen Akteursgruppen. Wie diese Konstruktionen aussehen, wird im Folgenden schlaglichtartig anhand zentraler Befunde aus den Lehrer/innengesprächen und den Schüler/innentexten skizziert.

---

eine Intensivierung interreligiöser Projektarbeit im Unterricht beinhalteten) endete die Zusammenarbeit mit der Schule.

4 Befunde im Überblick

4.1 »… ich nehme das, glaub ich, gar nicht so richtig wahr.« Lehrer/innen zu religiöser Diversität

Äußern sich Lehrer/innen (N=15) in erzählender Absicht über religiöse Diversität, so lässt sich zunächst ganz allgemein festhalten: Während zum einen Diversität als gesellschaftliches Phänomen von hoher Relevanz betrachtet und eine Vertrautheit mit aktuellen Debatten und Forschungsergebnissen zu überwiegen scheint, legen die Ergebnisse zum anderen auch nahe, dass Religion als Kategorie zur Beschreibung von Diversität an der Schule kaum genutzt wird. Lehrpersonen sehen Schule nicht als einen Ort religiöser Praxis, ja, sie vermeiden sogar explizite Referenzen auf Religion weitestgehend und präferieren eine klassisch-säkulare Strategie der Trennung zwischen Kirche und Staat (Lindner & Lehmann 2019, 135-148). Wird religiöse Diversität expliziert, dann zeigt sich der mehrdeutige Charakter in Bezug auf (religiöse) Differenz im Spannungsfeld zwischen Homogenität und Diversität (u.a. Pollack u.a. 2014; Dressler 2015). So steht einer positiven, wertschätzenden und anerkennenden Haltung, die auch religiöse Vielfalt umfasst und die ein notwendiges Prinzip jedweder Bildungs- und Erziehungsarbeit sein sollte, eine negative, religionskritische Haltung gegenüber, die den herausfordernden, pädagogisch-didaktischen Umgang mit unterschiedlichen Glaubenshaltungen betont.

In dieser problemfokussierenden Wahrnehmung der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wird die Vielfalt der Religionen nicht sichtbar, obwohl sie strukturell durch die verschiedenen (konfessionellen und nach Religionen getrennten) Religionsunterrichte an der Schule vorhanden ist. Unterscheidungen werden auch nicht innerhalb der eigenen zumeist christlichen Konfessionalität getroffen, sondern im Gegenüber zur Religionsferne. Es ist das Andersartige, Ungewöhnliche, das ins Bewusstsein gelangt und dort zur Projektionsfläche für allerlei Inhalte wird. Das dominierende Bild über religiöse Diversität wird in der untersuchten Schule auf *den Islam* reduziert, sodass weitere religiöse Phänomene aus dem Zentrum der Wahrnehmung gedrängt werden. Die exklusive Semantik über den Islam erzeugt gleichzeitig Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, indem sie die Prozesse der Klassifikation gleichsam im Ergebnis der konstatierten *Andersartigkeit* verschwinden lässt. So werden neben der Kleidungspraxis und die über sie vermittelte Sichtbarkeit religiöser Identität (z.B. Kopftuch) auch verschiedene Verhaltensweisen (z.B. Beten, Fasten, Streiten, wer der bessere Muslim ist) und Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Mädchen mit Kopftuch werden gleichzeitig als introvertiert und provokant beschrieben) mit dem Islam assoziiert. Es ist auch die Rede von rückständigen Frauenbildern, übertriebenen Männlichkeitsinszenierungen und muslimischen Eltern, die als schwierig in der Bildungspartnerschaft bezeichnet werden.

Selbst da, wo erzählt wird, dass *trotz* der hohen Zahl an muslimischen Schüler/innen an der Schule keine Konflikte wahrnehmbar sind, werden Bezüge zum Islam gezogen. Pointiert lässt sich festhalten: Obwohl die Mannigfaltigkeit (nicht-)religiöser und weltanschaulicher Lebenswirklichkeiten den Lehrer/innen bekannt ist, gehört es zum dominanten Narrativ davon auszugehen, dass ›der Islam‹ mit ›westlichen‹ Werten schwer vereinbar sei und dadurch Konflikte entstünden. Mittels kategorial-exklusiven Semantiken (Berger 1989) und kategorialen Unterscheidungen (Neckel & Sutterlüty 2008, 19) werden Differenzlinien zwischen einer selbstverständlichen Säkularität, die sich im Kontext der Kultur einer christlich geprägten Gesellschaft herausgebildet hat, und einem vereinfacht und vielfach stereotypisiert gezeichneten Islam gezogen (u.a. Bielefeldt 2008; Ricken & Reh 2014). In den Plausibilisierungen und Rechtfertigungen ist dann weniger von konkreten Glaubensinhalten die Rede, sondern von bestimmten Normen und Wertvorstellungen, die mit dem Bild einer modernen, sozialen Ordnung kollidieren und in der Schule zu mannigfachen Problemen führen würden.

Dass es eine breite Palette an pädagogischen, ambivalenten und widersprüchlichen Einstellungen, Wahrnehmungsmodi und Handlungspraxen im Umgang mit Differenz gibt, ist an sich nichts Neues. Der Bogen spannt sich von Differenzblindheit und -fixierung bis hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Differenzsetzungen – auch wenn letzteres eher die Ausnahme bleibt (z.B. Riegel 2009, 175-180; Gomolla & Radtke 2009). Diese unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Differenz konnten auch bei den für diese Studie befragten Lehrkräften identifiziert werden. Die Position, Unterschiedlichkeit zu ignorieren oder zu überspielen, kommt ebenso vor, wie die (Über-)Betonung von kultureller und religiöser Verschiedenheit im Rekurs auf die eigene (nicht-)religiöse Identität. Spannend bleibt allerdings die Frage nach den Folgen solcher Strategien für den Umgang mit religiöser Diversität, wenn (1) die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen im Alltag nicht wahrgenommen wird, (2) Differenzen zwischen religiös anderen hergestellt und gesetzt werden und (3) das handlungsleitende Orientierungswissen kaum expliziert oder reflexiv verfügbar ist. Welche Möglichkeiten der Bearbeitung werden von Lehrer/innen dieser Schule erkannt, aufgegriffen und umgesetzt?

Die Analyse der Gespräche legt diesbezüglich folgende Beobachtung nahe: So lange der Unterricht, das eigene Rollenverständnis oder das institutionelle Selbstverständnis der Schule an vorgegebenen Orientierungen ausgerichtet werden kann und nicht beeinträchtigt wird, spielt religiöse Diversität, um es mit den Worten einer Lehrperson zu sagen, »*nicht wirklich eine Rolle*« (K, 246-247), weder in der Glaubensfrage, noch im Schulalltag. Die Herausforderung bzw. Verunsicherung ist das Resultat eines (zu) großen Handlungs- und Gestaltungsspielraums, dem die Schule dem Einzelnen überlässt. Es gibt weder geteilte (normative) Leitlinien noch eine etablierte pädagogische Praxis im Umgang mit religiöser Diversität. Lehrer/innen verspüren einen gewissen Handlungsdruck, mit Vielfalt professionell umgehen zu

müssen. Zwar wird von der Notwendigkeit gesprochen, auch die ›interreligiöse Dimension‹ für das pädagogische Handeln im Sinne der Anerkennung jedes einzelnen zu kennen; was jedoch darunter zu verstehen ist und wie sie im Konkreten umgesetzt werden kann, wird nicht näher spezifiziert.

Orientierungslosigkeit in der alltäglichen Handlungspraxis und das Erleben der eigenen Inkompetenz in religiösen Fragen führen Lehrer/innen zudem auf das fehlende Wissen (oder allenfalls das Halbwissen) über Religion(en) zurück. In den Erzählungen wird deutlich, dass neben einem allgemein religionskundlichem Wissen ein ›spezielles‹ religionskundliches Wissen gewünscht wird. Solches Wissen wird als Grundbedingung im Umgang mit religiöser Diversität vorausgesetzt. Bei einer Lehrperson liest sich dies wie folgt:

> *»Ich bin zu wenig Spezialistin. Ich kenne mich zu wenig aus […], um Fragen zu Religion zu beantworten. Ja, da würde ich mir schwertun. Vor allem, wenn die Kinder auch sehr massiv werden, da brauchst du ein Wissen, ein gutes Wissen, ihnen etwas entgegensetzen zu können. Und wenn ich das nicht kann, das halte ich für eine große Herausforderung. Darum sage ich, Lehrer sollten sich fern halten von diesem Thema. Da muss jemand her, der Spezialist ist dafür. Der kann auch wahrscheinlich fundamentalistischen Sichtweisen Parole bieten.«* (G, 705-714)

Ein Spezialwissen über Religion (im Sinne der unterschiedlichen Glaubensinhalte und -praxen) sei notwendig, um (extremen) religiösen Sichtweisen aufklärerisch, zumindest aber erzieherisch und bildungswirksam entgegenzutreten. Die Lehrerperson markiert deutlich die Grenze ihres Könnens und die möglichen Schritte, die sie zu gehen bereit ist. Im Sinne der Bewältigung hat die Übernahme von schwierigen Aufgaben durch Spezialisten eine entlastende Funktion. Als passendes Format für die Wissensvermittlung wird ein *neues* (d.h. noch nicht konzeptionell entwickeltes) und für alle Schüler/innen verpflichtendes Unterrichtsfach gewünscht. Dieses zu etablierende Unterrichtsfach soll sich dezidiert vom (konfessionellen) Religionsunterricht und vom (bisherig gedachten) Konzept eines Ethikunterrichts abgrenzen. Ziel dieses neuen Faches sollte es sein, (1) Fragen zu Religion*en* adäquat (also punktuell und in einem organisierten Rahmen) zu beantworten, und (2) Schüler/innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten gleichermaßen wie jene ohne Bekenntnis zu befähigen, miteinander respektvoll umzugehen.[3] Die Geschlossenheit und Vehemenz, mit der Lehrkräfte für die Einführung eines solchen

3 In Österreich haben 16 gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften das Recht, einen eigenen Religionsunterricht in der Schule anzubieten. 15 machen gegenwärtig davon Gebrauch. In Bezug auf den Ethikunterricht wurde 2019 beschlossen, diesen ab 2020 als *verpflichtende Alternative* für Schüler/innen einzuführen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. In Österreich laufen aktuell 211 Ethik-Schulversuche.

Faches eintreten, weil sie sich durch religiöse Diversität in der Schule verunsichert und/oder überfordert sehen, ist ein auffallender Befund dieser Studie.

Es steht zur Diskussion, welchen Beitrag solch ein gewünschtes Fach für die Lösung der beschriebenen Probleme in der Schule und im Besonderen für Lehrkräfte und Lernende bringen könnte. Folgende Punkte sind hierbei beachtenswert: (1) Stellt man den Aspekt der Organisation von Lehr-Lernprozessen in den Fokus der Betrachtung, entspricht der Wunsch nach einem neuen Fach und einer institutionalisierten Vermittlung von ›Religion(en)‹ der Fächertrennung. Damit einher geht auch die Trennung von spezialisierten Wissensformationen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, für die sich vor allem die Lehrkräfte stark machen. Die Inhalte, die unter dem Begriff ›religiöse Diversität‹ zu vermitteln und anzueignen wären, umfassen nach den Vorstellungen des Lehrkörpers insbesondere religionskundliches Wissen. Dass es derzeit in dieser Schule keinen Unterricht gibt, der darauf abzielt, Fragen zu Religion*en* zu klären, ist sowohl auf die Strukturen und Vorgaben der Institution Schule zurückzuführen als auch eine Folge mangelhafter Ausbildung der Lehrkräfte. (2) Für die Lehrerpersonen wäre ein zusätzliches Fach und die Abgrenzung der Tätigkeitsfelder zunächst klar von Vorteil. Bei bestehenden Problemen und Fragen kann auf den/die Spezialist/in verwiesen werden. Hypothetisch kann weiters angenommen werden: Durch das Delegieren von Verantwortlichkeiten an die das Fach zu Verantwortenden gibt es keine zwingende Notwendigkeit mehr, eigene Verhaltensmuster, Wahrnehmungs- und Denkmuster sowie Umgangsweisen, die Religionen betreffend, zu überdenken oder zu verändern. (3) Spezialwissen impliziert zudem, dass nur Auserkorene mit dem *Knowing how* der Praxis vertraut sind, auf dessen Effekte aber die gesamte Schule vertraut. Solch eine Arbeitsteilung ist an sich nicht unüblich. Dennoch bleibt die Frage im Raum, inwieweit es solchen Spezialisten gelingt, ihr Wissen mit dem konkreten Erfahrungswissen der Lehrer/innen in einem Austausch zu bringen, so dass die gesamte Schule davon profitiert. (4) Positiv hervorzuheben ist für Schüler/innen die Aneignung spezifischen Wissens durch facheigene Personen. Strukturell wird der Raum dafür ermöglicht, Fragen zu Religion/en und (Folge-)Probleme zu religiösen gesellschaftlichen Entwicklungen in einem (geschützten) Rahmen zu erörtern und sich ein entsprechendes Wissen anzueignen. Bedürfnisse der Schüler/innen werden in einem organisierten Rahmen professionell aufgegriffen und bearbeitet. Es bleibt jedoch zu bedenken, dass religiösen Bedürfnisse und Fragen der Schüler/innen jederzeit zum Thema werden können und ein gezieltes pädagogisches, unterstützendes Handeln der Lehrperson nach sich ziehen sollte.

4.2 »Alle Religionen sollen den gleichen Stellenwert haben, niemand soll ausgeschlossen sein.« Schüler/innen-Meinungen zum Umgang mit religiöser Diversität

Auch Schüler/innen nutzen die Kategorie *Religion* im Schulalltag kaum, um Vielfalt an der Schule zu beschreiben. In Rahmen der Aufsätze waren Schüler/innen eingeladen, entweder ein konkretes Erlebnis mit Religion(en) im Schulalltag nachzuerzählen oder Vorstellungen über ihre Traumschule und wie Menschen unterschiedlicher Religionen in dieser miteinander umgehen zu imaginieren. Eine bedeutende Mehrzahl der 79 erhobenen Texte weist keinerlei Bezugspunkte zu Religion auf. Stattdessen wurden in teils beeindruckenden Geschichten und Zeichnungen Traumschulen entworfen, die von der architektonischen und ästhetischen Ausgestaltung über diverse Freizeitangebote bis hin zu unterrichtlichen Vorstellungen alles beinhalten, was Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 11 und 15 Jahren im Zusammenhang mit Schule erträumen. Lediglich bei einigen wenigen wurden explizit Referenzen auf Religion und den (individuellen) Glauben hergestellt.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Religion und die Unterschiede zwischen Religionen für Schüler/innen keine Rolle spielen oder – sofern sie als normative Referenzen formuliert werden – spielen *sollten*. In den Vorstellungen zum Umgang mit religiöser Diversität dominiert das Bild eines respektvollen und friedlichen Zusammenhalts, frei von Gewalt, Konflikten und Terror im Namen der Religion. Alle Schüler/innen sind selbstverständlich eingeschlossen in einer auf Gleichberechtigung und Teilhabe ausgerichteten Schulkultur. Diversität wird kaum hinterfragt und ist im Sinne des Vielfaltsdiskurses zumeist positiv konnotiert. Lediglich vereinzelt ist die Position vertreten, Religion verursache Konflikte und befördere Kriege zwischen Nationen. Anders als bei den befragten Lehrer/innen ordnen die Schüler/innen Religion jedoch nicht explizit der privaten Sphäre zu und leiten daraus ab, dass Schule religionsfrei sein sollte. Im Gegenteil plädieren sie für die Ausgestaltung von schulischen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, die einer Annäherung der Religionen (sowie Kulturen, Ethnien und Sprachen) förderlich sind. Schule sollte derjenige Ort sein, der (1) ein friedliches Zusammenleben der Schüler/innen sicherstellt, fördert und vorantreibt sowie (2) Rassismus, Diskriminierung und Gewalt durch den Abbau von Vorurteilen in jeglicher Hinsicht bekämpft und verhindert.

Schüler/innen fordern ausdrücklich Respekt und Gleichheit für alle Religionen. Darüber hinaus formulieren sie mannigfaltige Wünsche in Bezug auf das (gesellschaftliche) Zusammenleben und das schulische Lernen. Unter dem Gesichtspunkt der Religion heißt dies: Schule sollte sowohl die Möglichkeit einräumen, mehr über die eigene Religion zu erfahren und die religiöse Identität zu entwickeln, als auch die Option offerieren, Wissen über andere Religionen zu erwerben. Dass jede Re-

ligion denselben Stellenwert im organisationalen Miteinander haben sollte und religiöse Praktiken auf die Bedürfnisse unterschiedlicher Religionen im Schulalltag ausgerichtet sein sollten, ist zwar nur für einen kleinen Teil der Schüler/innen von Relevanz, sollte aber nicht unerwähnt bleiben. Die gesetzten Referenzen auf Gleichheit, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit deuten darauf hin, dass nicht mehr nur die individuelle, interaktive Ebene angesprochen wird, sondern die Institution Schule. Es wird also ein gesellschaftskritisches Plädoyer artikuliert, das seinen Niederschlag in den organisationalen Strukturen finden soll. Schüler/innen entspinnen hierzu konkrete Vorstellungen, etwa über das Feiern ihrer religiösen Feste im Jahresrhythmus, dass jede/r Schüler/in die Möglichkeit haben sollte, einen Religionsunterricht ihrer/seiner Wahl zu besuchen oder dass Schule gezielt Angebote setzen sollte, den Austausch zwischen Religionen zu fördern. Religion wird also durchaus ein Platz in der Schule zugesprochen, jedoch nicht unbedingt oder lediglich im Rahmen des (konfessionellen) Religionsunterrichts.

Soweit die zentralen Befunde zur Traumschule. Werden von den Schüler/innen sprachliche Bezüge zu Religion expliziert, so zeigt sich, dass Religion (1) zumeist konflikthaft konstruiert und (2) der Umgang damit zu einer individuellen (belastenden) Herausforderung wird, die alleine bearbeitet werden muss (Jödicke 2013; Beaman & Van Arragon 2015). Das trifft insbesondere auf muslimische Schüler/innen zu. Ihre sichtbare Religionszugehörigkeit und die zugeschriebene religiöse Identität fungieren als Auslöser für Abwertungen, Beschimpfungen, Konflikte oder sogar gewalttätige Auseinandersetzungen. Zwei Beispiele sollen dies demonstrieren. So schildert eine muslimische Schülerin:

> *»In der Pause hatten wir über den Islam geredet. Nach einer Weile kam eine [sic!] Junge und hat sich über den Islam lustig gemacht. Er macht das immer, wenn wir irgendwo über den Islam reden. Er sagt zu uns, dass unsere Religion blöd ist, dass wir nicht Muslime sein sollen. Er hat gesagt, dass wir in der Hölle brennen werden, weil wir Moslems sind.«*
> (Schülerin, 11, Islam)

Wenig bedachte und unsensible Praktiken gehen dabei nicht nur von Schüler/innen aus, sondern können auch bei Lehrpersonen beobachtet werden, z.B.: *»Manche Lehrerinnen sagen, nur weil ich Kopftuch trage, dass ich keine Friseurin werden könnte«* (Schülerin, Islam, 15 Jahre)

Aus den Fallbeispielen und den weiteren Analysen können folgende Punkte über den Umgang mit Religion(en) in der Schule festgehalten werden:

- Die (sichtbare) religiöse Identität ist Anlass und Ausgangspunkt konfliktreicher Erfahrungen vor allem für muslimische Schülerinnen. Das Tragen von bestimmter Kleidung als Ausdruck einer bestimmten Religion und andere religiöse Äußerungen und Verwendungen religiöser Symbole werden dabei von Lehrkräften als Mangel an Freiheit und Autonomie kritisiert. In den Erzäh-

lungen der Lehrkräfte sind Befähigung zur Selbstbestimmung und Aufklärung wünschenswerte Desiderate, die eine ebensolche pädagogische Praxis selbstverständlich nach sich ziehen. Die Schilderungen der Schüler/innen weisen jedoch darauf hin, dass diese Praxis weder selbstverständlich ist noch am eigenen Leibe erfahren wird. Abwertungen der Schülerinnen, denen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in Glaubensfragen abgesprochen wird, ist die Folge.
- Religionen werden anlassbezogen (sowohl im Unterricht als auch in den Pauseninteraktionen) nicht gleichrangig bewertet. In der Schule ist es möglich, dass Schüler/innen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit gehänselt und kritisiert werden. Es kommt zu (sowohl erzählten als auch beobachteten) Benachteiligungen und Stigmatisierungen.
- Die Abwertung aufgrund der Religionszugehörigkeit ist Teil der Realität von Schüler/innen und damit auch Teil der schulischen Realität. Für Schüler/innen ergeben sich Unsicherheiten und Herausforderungen, die eine gezielte Aufmerksamkeit der Schule bedürfen.

Es lässt sich somit festhalten: Religion kann für Schüler/innen im Schulalltag und im Unterricht aufgrund einer anderen (als gewohnten, mehrheitlichen) Religionszugehörigkeit und der individuellen Glaubenspraxis zu einer bedeutsamen, ungleichheitsrelevanten Kategorie werden, die zu (schulischen) Benachteiligungen führt. Zuschreibungen, die die persönliche Identität abwerten, zählen hier ebenso hinzu wie Ignorieren durch Lehrpersonen oder negative Auswirkungen auf die Zensuren. Schule kann für Schüler/innen zum einen Erfahrungsraum erlebter Abwertungen zumeist auf der Hinterbühne schulischen Geschehens sein, wo das Sprechen über Religion(en) keiner verbindlichen und geregelten Norm unterliegt und wo Ungleichheitssemantiken und -praktiken ungehindert ihre Wirkung entfalten können, weil die Schule diesen nichts entgegensetzt; zum anderen denken Schüler/innen – anders als Lehrer/innen, die eine klassische Lösung der Trennung von Kirche und Staat als einzig praktikablen Zugang zum Umgang mit religiöser Diversität präferieren – Schule als Ermöglichungsraum einer auf Gleichheit und Respekt ruhenden Gegenseitigkeit, in dem Diskriminierung, Rassismus, Exklusion, Mobbing etc. keinen Platz haben. Im Wunschdenken über eine phantasierte Traumschule setzen Jugendliche keine Differenzen, sondern Referenzen auf Gleichheit. Damit zeigen sie eindrucksvoll auf, welche Haltung ihrer Ansicht nach Voraussetzung für den gemeinsamen interreligiösen Dialog ist – eine Haltung, die offensichtlich im Bewusstsein von vielen Schüler/innen bereits verankert ist.

5 Folgen für den pädagogischen Umgang mit religiöser Diversität – ein Abriss

Aus den Analysen zu den Konstruktionen von Religion und religiöser Diversität sowie der praktischen Auseinandersetzung mit religiöser Differenz lässt sich ableiten, dass Religion nicht (oder nur sehr begrenzt) mit existentiellen Fragen in Verbindung gebracht wird. Wahrgenommen und teils als konfliktuös identifiziert wird Religion in ihrer praktischen sowie symbolischen Präsenz (Lindner & Lehmann 2019, 146). Welche Folgen ergeben sich daraus für den Umgang mit Religion(en)?

Im Allgemeinen wird Diversität von Lehrer/innen sensibel zur Kenntnis genommen. Wahrnehmungen zeugen teils von einem hohen Bewusstsein von Diversitätsprozessen auf die unterrichtlichen Abläufe bzw. auf die Anforderungen an das eigene (anerkennende, wertschätzende, respektvolle) Handeln. In dieser Schule ist das Wissen aber nicht handlungsleitend und die pädagogische Prämisse, diversitätsbewusst und differenzsensibel auch im Umgang mit Religion(en) zu handeln, kein Selbstläufer. Religiöse Diversität bestimmt in dieser Schule mit einem hohen Anteil an (muslimischen) Migrationskindern vor allem den unterrichtlichen Alltag insofern, dass sich der Situation der Schüler/innen mit Blick auf ihre sprachliche und Leistungsfähigkeit angepasst werden muss. Eine prinzipielle Ablehnung religiöser Diversität ist nicht gegeben, jedoch wird sie punktuell und situationsspezifisch zum Problem (gemacht). Der Idealismus, jedem Kind Anerkennung zu zollen, entpuppt sich in der Realität als schwierig einlösbar. Anstatt auch die institutionellen Bedingungen des eigenen Handelns zu reflektieren, wird Religion in einer stark individualisierenden Problemdeutung wahrgenommen und *dem Islam* (und in weiterer Folge den Eltern) als Ursache des ›Religionsproblems‹ angelastet. Bestehende Gestaltungsspielräume werden kaum genutzt, um konstruktiv mit den Bedingungen (religiöser) Diversität umzugehen. Dies bedeutet folglich, dass Religion als wirksame Dimension kaum reflexiv in den Blick gelangt, woran die Sichtbarkeit religiöser Symbolik im Grunde nichts ändert.

Den Kern pädagogischer Arbeit bildet ein konsensorientierter, auf die Überwindung von Gegensätzen abzielender, differenzfähiger Umgang mit Verschiedenheit. Diese Positionierung erfordert (1) einen konstruktiven, integrativen und dialogischen Charakter, (2) Modalitäten, die im Anschluss an die Sozialisations- und Erfahrungskontexte der Heranwachsenden gebildet und (3) in diversen Lehr-Lernformaten (d.h. fächerübergreifend, systematisch und die verschiedenen Handlungsfelder der Schule umfassend) umgesetzt werden, um entsprechende Fähigkeiten bei Lehrer/innen und Schüler/innen aufzubauen und zu fördern. Theoretische und praktische Konzeptionen zum Umgang mit Diversität in Bildungs- und Erziehungskontexten sind mittlerweile umfangreich und könnten auch für den Umgang mit Religion(en) fruchtbar gemacht werden. Exempla-

risch zu nennen sind hier Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Pädagogik der Vielfalt, antirassistische und Friedenspädagogik, gendersensible Pädagogik, Menschenrechtsbildung u.a.

6 Fazit

Die Befunde belegen, dass Religion eine Diversitätsdimension ist, die in der untersuchten Schule kaum als bedeutsam wahrgenommen wird. Zwar ist Wissen über individuelle und soziale Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen vorhanden, so auch in Bezug auf Religion; wenig reflektiert wird jedoch, dass es sich dabei um eine gesellschaftlich gesetzte Ungleichheitsdimension handelt, die in der Schule über Prozesse der Zuschreibung ihre normierende und exkludierende Wirkung entfaltet. Religion gehört zu jenen Diversitätsdimensionen, die in der Regel nicht unmittelbar erkennbar sind, sofern nicht äußerliche Merkmale, wie die Kleiderpraxis, Symbolik oder die Ausübung einer spezifischen Praxis explizit darauf hinweisen. Es verwundert daher nicht, dass – nach religiöser Diversität gefragt – eben jene Elemente ins Bewusstsein rücken und versprachlicht werden, an denen Diversität festgemacht werden kann. Die Schule agiert hier nicht anders als gesamtgesellschaftlich zu beobachten ist, auch wenn aufgrund ihrer programmatischen Ausrichtung ein erhöhtes Bewusstsein für Diversitätsprozesse angenommen wird.

Um Differenzen über die Hintertüre nicht weiter zu verstärken, sei es durch Forschung oder über Sensibilisierungsmaßnahmen, ist durch die Studie zweierlei deutlich geworden:

(1) Im Sinne eines ganzheitlich-systemischen Diversitätsverständnisses ist es zum einen fraglich, eine Dimension losgelöst von anderen herauszupicken und prominent in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen bzw. eine ›Problematik‹ daraus abzuleiten. Individuen haben mehrere Zu- und Nichtzugehörigkeiten bzw. unterschiedliche Identifikationen und können daher nicht auf eine Dimension reduziert werden. So weisen auch die Analysen ausdrücklich darauf hin, dass in der Schule mehrere Diversitätsdimensionen wirksam und systemrelevant sind. Differenzsetzungen entstehen durch die Konstruktion zugeschriebener Persönlichkeits- oder Gruppenmerkmale und werden je nach Kontext und Situation durch soziale Strukturen und Wirkweisen legitimiert. Um aufzeigen zu können, wie durch Praxis im Umgang mit *Religionen* Exklusion und Benachteiligungen hergestellt, bestätigt und reproduziert werden, sind weitere Analysen mit Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse wesentlich. So können Rückschlüsse auf soziale Ungleichheiten, die auch durch Lehrer/innen (re-)produziert werden, aufgezeigt und bearbeitet werden (Lindner 2019).

(2) Um den Diversity Ansatz in der Schule fruchtbar zu machen, ist es zum anderen unumgänglich, über (die Thematisierung von) Differenzen zu Gemeinsamkeiten zu finden und diese für die Gestaltung des Unterrichts und Schullebens zu nutzen, um nicht in einer Problemfokussierung zu verharren. Die Schüler/innen dieser Studie haben dieses gesellschaftliche Ziel bereits formuliert, auch wenn es aktuell utopisch anmaßt: Gleichheit für alle, anstatt sich in Kämpfen um Diversität zu verlieren. In einer Schule, die vielen Raum für Erfahrungen bietet, lebt die Chance, über Religion*en* in einen Diskurs zu treten, um Fragen über religiöse Themen darin offen und respektvoll zu bearbeiten.

Literatur

Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn, 35-87.

Becker, Rolf (2016): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. (5., aktual. Aufl.) Wiesbaden, 183-220.

Berger, Peter A. (1989): Ungleichheitssemantiken. Graduelle Unterschiede und kategoriale Exklusivität. In: Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (Hg.): Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongress der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen. Zürich, 606-608. Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-406952 [letzter Zugriff: 20.10.2019].

Bielefeldt, Heiner (2008): Das Islambild in Deutschland: zum öffentlichen Umgang mit der Angst vor dem Islam (Essay 7). (2., aktual. Aufl.) Berlin. Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-328176 [letzter Zugriff: 20.10.2019].

Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Ulrike Hormel & Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, 21-34.

Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn.

Bude, Heinz (2003): Fallrekonstruktion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen, 60-61.

Budde, Jürgen (2013): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.

Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hg.) (2015): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim.

Beaman, Lori G. & Van Arragon, Leo (2015): Issues in Religion and Education: Whose Religion?. Leiden u.a.

Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (Hg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter)Disziplinären. Wiesbaden.

Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. (5., aktual. Aufl.) Wiesbaden, 281-312.

Dressler, Bernhard (2015): Schule im Spannungsfeld von religiöser und kultureller Pluralität. In: Henning Schluß, Susanne Tschida, Thomas Krobath & Michael Domsgen (Hg.): Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität. Göttingen, 37-48.

Flick, Uwe (2000): Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M., 179-200.

Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u.a., 80-103.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Franz-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.

Habermann, Jürgen (2009): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a.M.

Hering, Linda & Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 529-541.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43(3), 170-191.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Jödicke, Ansgar (2013): Religious Education, Politics, the State, and Society. Würzburg.

Lindner, Doris (2019): Diversität und Differenz im Kontext Schule: eine intersektionale Perspektive auf Religion am Fallbeispiel Annemarie. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiö-

sen Vielfalt, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 19. Wien, 229-257.

Lindner, Doris & Lehmann, Karsten (2019). »… wir fingen an, über Religion zu reden« – Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. In: Manfred Oberlechner, Franz Gmainer-Pranzl & Anne Koch (Hg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft. Baden-Baden, 135-148.

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

Müller, Annette (2012): Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(1), 40-54.

Neckel, Sighard & Sutterlüty, Ferdinand (2008): Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Sighard Neckel & Hans-Georg Soeffner (Hg.): Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden, 15-25.

Pollack, Detlef; Müller, Olaf; Rosta, Gergely; Friedrichs, Nils & Yendell, Alexander (2014): Grenzen der Toleranz. Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Diversität in Europa. Wiesbaden.

Prengel, Annedore (1993, 2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

Prengel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim u.a., 140-147.

Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart, 56-69.

Ricken, Norbert & Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, 25-46.

Riegel, Christine (2009): Pädagogische Herausforderungen und Ambivalenzen im Umgang mit sozialer Heterogenität. In: Hans-U. Grunder & Adolf Gut (Hg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Bd. 1. Baltmannsweiler, 169-183.

Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Ulrike Hormel &

Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, 35-60.

Scherr, Albert (2014): Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung sozialer Ungleichheiten. In: Martina Löw (Hg.): Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt u.a, 885-901.

Walgenbach, Katharina & Pfahl, Lisa: Intersektionalität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn,114-158

Winkler, Gabriele & Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Antimuslimischer Rassismus und Schule

Werner Schiffauer

Der Text[1] nähert sich der Problematik des antimuslimischen Rassismus an den Schulen aus der Perspektive einer qualitativen Einzelfallstudie: In dem von der Stiftung Brandenburger Tor geförderten Projekt »Brücken im Kiez« versuchten wir muslimische Eltern, Vertreter islamischer Gemeinden und Schulleiter zusammen zu bringen, um sich auszutauschen und Grundlagen für eine Zusammenarbeit auszuloten. Diese ethnologische Intervention machte die Mechanismen deutlich, in denen der antimuslimische Rassismus den Schulalltag bestimmt.

Der antimuslimische Rassismus in der deutschen Gesellschaft nimmt besorgniserregende Ausmaße an. Laut der Mitte Studie der Friedrich-Ebert Stiftung von 2016 sind rund 18 Prozent der Bevölkerung Muslimen gegenüber feindlich eingestellt. 35 Prozent gaben an, sich durch die »vielen« Muslime »wie ein Fremder im eigenen Land« zu fühlen. 16 Prozent sprachen sich dafür aus, dass Muslimen die »Zuwanderung nach Deutschland untersagt« werden solle (Zick u.a. 2016). Zu ähnlichen Zahlen gelangt eine Sonderauswertung des Religionsmonitors (Bertelsmann Stiftung 2015, 8). Der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz (2010) sieht im antimuslimischen Rassismus deutliche Parallelen zum Antisemitismus im 19.Jahrhundert. Die Erfolge der AfD verschieben zudem die Regeln des Sagbaren und Nicht-Sagbaren und machen den antimuslimischen Rassismus auch in der Mitte der Gesellschaft salonfähig.

Für die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen scheinen die Schulen unzureichend gerüstet. Das Problem wird häufig nicht gesehen oder in seiner Tragweite nicht ernstgenommen. Dies liegt zum einen daran, dass die Lehrerschaft weitgehend die Vorbehalte der Gesamtgesellschaft teilt (BIM/SVR 2017). Hinzu kommt eine gering ausgeprägte Sensibilität für strukturellen Rassismus – also für einen in Institutionen verankerten Rassismus, der auch ohne rassistische Haltungen oder Persönlichkeiten funktioniert.

---

1 Mit Dank für die Genehmigung zum Nachdruck an den Grundschulverband übernommen aus der Verbandszeitschrift des Grundschulverbands e. V., Frankfurt a.M. (Grundschule aktuell, Heft 143/2018, 19 – 21); dort unter dem Titel »Antimuslimischer Rassismus und Schule. ›Schule gegen den Rassismus‹ als Projekt der Schulgemeinschaft etablieren«. Die vorliegende Fassung wurde leicht redigiert.

Besonders, wenn es um praktizierende (und damit erkennbare) Muslime geht, belastet eine Wir-Ihr-Unterscheidung den Schulalltag. Von Seiten vieler Lehrer wird ein bekennendes muslimisches Elternhaus mit Misstrauen gesehen und mit Patriarchalismus, Frauenfeindlichkeit, häuslicher Gewalt, Antisemitismus und Homophobie assoziiert. Muslimische Eltern ihrerseits fürchten Diskriminierung und die Abwertung ihrer Religion. Kurz: Elternhaus und Schule problematisieren den Einfluss der jeweils anderen Erziehungsinstitution. Sie ziehen nicht an einem Strang, sondern versuchen dem kulturellen Einfluss der jeweils anderen Seite entgegenzutreten und ihn nach Möglichkeit zu neutralisieren. Die Atmosphäre, die das Verhältnis bestimmt, ist oft distanziert, wenn nicht gereizt und manchmal explosiv.

Auf Grund von mehrjährigen Forschungen in islamischen Gemeinden war ich zu der Auffassung gekommen, dass dies nicht so sein muss (Schiffauer 2010). Ich war beeindruckt davon, wie sehr sich die islamischen Gemeinden gerade im Bildungsbereich engagieren. Sie ermutigen die Eltern, ihre Kinder – und zwar sowohl Söhne als auch Töchter – auf die weiterführenden Schulen zu schicken; sie bieten Nachhilfeunterricht an und versuchen, durch eine umfangreiche Jugendarbeit dem Einfluss der ›Straße‹ etwas entgegen zu setzen. Immer wieder wurde mir von muslimischen Studierenden der zweiten und dritten Generation berichtet, dass sie ihre Bildungslaufbahn den islamischen Gemeinden verdanken. Dieser Eindruck stand am Anfang des Projekts »Brücken im Kiez«, dessen Ergebnisse 2015 unter dem Titel »Schule, Moschee, Elternhaus« veröffentlicht wurden: Wir wollten eine Zusammenarbeit von Schulen, Moscheegemeinden und Elternhaus etablieren und darüber die Wir-Ihr-Unterscheidung überwinden. In *Elternseminaren* brachten wir Schulleiter, Lehrer und Sozialpädagogen dazu, in Moscheen über Probleme wie Übergang von Primar- zu Sekundarstufe, Medienkonsum oder Schulverweigerung zu sprechen. In *Brückengesprächen* diskutierte eine Gruppe von hochmotivierten Schulleitern, Eltern und Vertretern der Moscheeverbänden über Probleme, die sich an der Schule stellen: Klassenfahrten, Religion an der Schule oder die Barrieren, die Eltern davon abhielten, zu Elternabenden zu kommen. Das Ziel war es, dahin zu kommen, gemeinsam Probleme wie Schulverweigerung, Mobbing oder Gewalt an der Schule anzugehen.

Das Ziel wurde nur eingeschränkt erreicht. Wir haben aber über das Projekt tiefgehende Einblicke in das Funktionieren von Rassismus in der Schule sowohl auf der institutionellen wie auf der persönlichen Seite gewonnen. Tatsächlich wurde mir die perfide Durchschlagkraft des Rassismus erst im Laufe des Projekts deutlich.

Wichtig sind zunächst institutionelle Faktoren: Auf Grund der Zuschreibungsprozesse werden Schulen mit einer hohen Zahl von muslimischen Schülern per se als Problemschulen gesehen und haben Schwierigkeiten, sich im institutionellen Wettbewerb zu behaupten. Arabisch- und türkischstämmige Schüler gelten als

das »falsche Klientel«. Schulleiter geraten damit in eine schwierige Situation. Angebote, die für Kinder mit türkischem oder arabischem Hintergrund attraktiv sind, werden nur mit großem Zögern gemacht. Auch Schulleiter, die damit »kein persönliches Problem haben«, fürchten, dass die Einrichtung von türkischem bzw. arabischem Sprachunterricht, die Schaffung von Gebetsräumen, aber auch Toleranz gegenüber dem Kopftuch »falsche Signale« setzen, eine »unerwünschte« Schülerschaft anziehen und eine »erwünschte« abschrecken würde. Dies teilt sich den muslimischen Eltern sehr deutlich mit und wird als Zurücksetzung und Versagen von Wertschätzung empfunden. All dies strukturiert von vorneherein die Interaktion.

Dies wird nicht selten durch die – irrige – Vorstellung von Schulleitern verstärkt, dass die Eltern eine möglichst homogene Schule anstreben. Wenn man bestimmte Signale setzt, »dann kommen sie alle«. Im Projekt wurde dagegen deutlich, dass den Eltern an einer heterogenen Schule gelegen war, nicht zuletzt wegen des Erwerbs von Sprachkompetenz. Sie haben allerdings Angst, dass ihre Kinder gemobbt werden oder dass sie an den Schulen eine feindliche Atmosphäre erleben. Diese Sorgen bestimmen weitgehend die Schulwahl. In den *communities* zirkulieren Narrative über Schulen, an die man sein Kind unbesorgt schicken kann. Ähnliche Narrative zirkulieren auch in der deutschstämmigen Gesellschaft. Beides produziert tatsächlich homogenisierende Tendenzen, die in dieser Form keiner eigentlich will. Auch wenn man ethnisch homogene Schulen eigentlich nicht will – es ist besser, als wenn man Angst um die Kinder haben muss.

Zu diesen Prozessen auf der institutionellen Ebene treten die Zuschreibungen auf der persönlichen Ebene. Sehr schnell und häufig werden von Lehrern Differenzen in Meinungen und Einschätzungen letztursächlich auf *den* Islam oder *die* muslimische Kultur zurückgeführt. Diese homogenisierenden Zuschreibungen führen schnell zu einem polarisierenden Blick auf die Schüler. Während Mädchen tendenziell als Opfer der muslimischen Kultur gesehen werden, werden Jungen oft als Täter eingereiht und als »Paschas« gesehen. Dies führt vor allem bei Jungen oft zu Schuldistanz und zur Herausbildung von Teufelskreisen von Rebellion und Ausgrenzung. In dieser Hinsicht – aber auch z.B. in Hinblick auf die Elternarbeit – erweist sich die Schule als bemerkenswert blind gegenüber den von ihr produzierten Kausalitäten. Die von der Schule zumindest mit-produzierten Verhaltensweisen werden kulturell kodiert und auf die Opfer geschoben (»Bildungsferne«). Umgekehrt werden Anstrengungen seitens der muslimischen Eltern und Schüler nicht gesehen.

Dies führt dann wieder bei den Eltern zu Distanz und Wut: Sie fühlen sich in ihren Bemühungen nicht gewürdigt und von den Lehrern einseitig für das Fehlverhalten von Kindern verantwortlich gemacht. Kinder, die sich in anderen Umgebungen – den Moscheen – als lernwillig und motiviert zeigten, würden sich in der Schule fehl verhalten. Die Folge ist ein auffallend schlechteres Abschneiden von

Jungen als von Mädchen. In einem unserer Referenzfälle hatte ein Vater fünf Töchter durch die weiterführenden Schulen gebracht (bis hin zur Promotion), während der eine Sohn Schulabbrecher war. Der Vater lehnt es schließlich ab, die ihm von der Schule gesetzten Termine anzunehmen, »um nicht wieder anzuhören, dass er an allem Schuld ist«.

Intersektionalität spielt bei alldem eine verschärfende Rolle: Viele Lehrer haben einen Mittelschichtshintergrund; viele migrantische Eltern entstammen der Arbeiterschicht. Klassenhabitus und Sprachprobleme verschärfen die Verunsicherung. Die Angst, sich bei Elternabenden und Lehrergesprächen nicht vermitteln zu können, war bei den meisten Eltern ein großes Thema – und tritt zu der Sorge, als bekennender Muslim ohnehin in die Ecke gestellt zu werden. Derartige Barrieren lassen sich in einem freundlichen Klima durchaus überwinden. Sie zeigen sich jedoch in all ihrer Härte, wenn sie mit den genannten Stereotypen einhergehen.

In dem Projekt zeigte sich, dass die oft beschworene Wertedifferenz kein unlösbares Problem darstellt. Vielmehr zeigte sich ein überraschender Konsens in vielen Bereichen – was wohl auf die Tatsache zurückzuführen war, dass es sich bei den Gesprächsteilnehmern auf beiden Seiten um eine positive Auswahl handelte. In gefühlt 80 Prozent der Fragen waren alle einig: Alle Gesprächspartner wenden sich gegen einen autoritären Patriarchalismus, keiner findet, dass Kinder geschlagen werden sollten, alle sind für die bestmögliche Ausbildung von Jungen *und* Mädchen, alle teilen die Sorgen um das Wohlergehen der Kinder; alle sind gegen Mobbing jeder Art; alle wollen, dass sich die Kinder in der Schule gut aufgehoben fühlen; alle bekennen sich zur Gleichheit von Mann und Frau; alle sind gegen Zwangsverheiratung. In Bezug auf weitere gefühlt 15 Prozent von Fragen gibt es Differenzen, die sich an sich leicht regeln lassen (oder vielmehr leicht regeln ließen, wenn der Wille dazu da wäre): Vorschriften in Bezug auf Essen und Kleidung. Es blieb der Bereich von Familie, Gender und Sexualität, in dem die Unterschiede in der Tat nicht so leicht zu überwinden wären: Hier gibt es Differenzen in Bezug auf Gender-Rollen. Während die Mehrheit der am Gesprächskreis beteiligten deutschstämmigen Lehrer und Schulleiter für ein Aufheben und Verwischen von Gender-Rollen eintraten, traten die Muslim_innen für eine egalitäre Komplementarität ein.

An sich könnte ein derart weitgehender Konsens in Wertefragen durchaus eine solide Basis sein, auf der sich dann auch die Differenzen bearbeiten lassen. Manchmal sah es in dem Projekt so aus, als würde es funktionieren. Man begann dann die Ängste und Sorgen zu thematisieren und machte das eigene Verhalten nachvollziehbarer. Dann brachen die gruppenbezogenen Stereotype auf, die Wir-Ihr-Unterscheidung trat zurück, und die einzelnen Gesprächspartner wurden in ihrer Individualität sichtbar. Dies gelang jedoch immer nur temporär. Bei jeder Auseinandersetzung waren Rückfälle in homogenisierende Denkweisen die Regel. Mit anderen Worten: Auch bei einer Gruppe, die sich bemühte, aufeinander zuzugehen, schlug die dichotomisierende Sicht von Wir-Die durch. Ein ungeschicktes

Wort reichte, um den Graben wieder aufzureißen und die anfängliche Fremdheit wiederherzustellen. Letztendlich ist das Projekt daran gescheitert.

Dieses Scheitern auch bei einer Gruppe mit positiven Voraussetzungen gibt zu denken. Es zeigt, dass der Kampf gegen Rassismus nicht dadurch gewonnen werden kann, dass man »miteinander spricht«. Das Projekt zeigte im Gegenteil, dass rassistische Strukturen auf institutioneller und persönlicher Ebene den Austausch belasten und ihn kompliziert machen. Das Phänomen des Rassismus kann nicht nebenher angegangen werden. Nur wenn es gelingt, die »Schule gegen den Rassismus« als ein gemeinsames – und begeisterndes – Projekt der Schulgemeinschaft zu etablieren, können die Kräfte freigesetzt werden, die nötig sind, um die Macht rassistischen Denkens zu brechen.

Literatur

Benz, Wolfgang (2010): Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet. München.

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2017): Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin. Online: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf [letzter Zugriff: 04.01.2020].

Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor – verstehen was verbindet Sonderauswertung Islam 2015. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/Zusammenfassung_der_Sonderauswertung.pdf [letzter Zugriff: 04.01.2020].

Schiffauer, Werner (2010): Nach dem Islamismus. Berlin.

Schiffauer, Werner (2015): Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin.

Zick, Andreas; Küpper, Beate & Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin.

Religiöse Vielfalt als Struktur und Auftrag

Chancen und Spannungen religiöser Pluralisierung in einer Hochschule am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems

Thomas Krobath

Im Jahr 2005 konstatierte das Handbuch zum interreligiösen Lernen, dass nach 25 Jahren der Einführung und didaktischen Entwicklung interreligiösen Lernens in der Schule, vor allem in den konfessionellen Religionsunterrichten, »Hochschule, respektive Lehrerbildung, auf ihrer gesamten Breite – von wenigen Ausnahmen abgesehen – hinter den Maßgaben für die Schule hinsichtlich interkulturellen/interreligiösen Lernens hinterherhinkt« (Haußmann 2005, 509). Zwei Jahre später nahm die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (im Folgenden: KPH) nach mehrjähriger Vorbereitung ihren Betrieb als eine von Anfang an ökumenisch getragene und mittlerweile interreligiös ausgerichtete Hochschule auf. Interreligiöses Lernen ist hier nicht nur Ausbildungsinhalt, sondern ihr als Hochschule strukturell eingeschrieben. In ihr realisiert sich eine in Europa einzigartige Kooperation zwischen christlichen Kirchen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen (Jäggle & Klutz 2013, 82). Nirgendwo sonst arbeiten die Katholische Kirche, die Altkatholische Kirche, die Evangelischen Kirchen, die Orthodoxen Kirchen und die Orientalisch-Orthodoxen Kirchen als Partnerkirchen in einem gemeinsamen Konzept der LehrerInnenbildung zusammen. Die KPH wächst inzwischen weiter zu einer Hochschule der sichtbaren religiösen Vielfalt und religionenübergreifenden Zusammenarbeit.

Die KPH Wien/Krems ist eine private Hochschule in kirchlicher Trägerschaft und zugleich öffentlich-rechtlich mit staatlicher Finanzierung des Lehrkörpers. Wie jede andere der vierzehn pädagogischen Hochschulen in Österreich bildet sie vornehmlich PrimarstufenlehrerInnen aus. Gemeinsam mit anderen pädagogischen Hochschulen und der Universität Wien trägt sie Mitverantwortung für die gemeinsam eingerichtete Sekundarstufenausbildung im Verbund Nord-Ost.[1]

1 Siehe https://www.lehramt-ost.at/[letzter Zugriff: 24.10.2018].

Im Bereich der Primarstufenausbildung und der autonom verantworteten Masterlehrgänge in der Weiterbildung ist die KPH Wien/Krems die größte Pädagogische Hochschule Österreichs. Sie versorgt jährlich über 25.000 LehrerInnen aller Schultypen mit Fortbildungen. Die kirchlich getragene Hochschule bildet LehrerInnen aus, weil es ihr um Werthaltungen in der Schule geht und weil die religionspädagogischen Schwerpunktausbildungen einen hochschulischen Ort brauchen. Die Studierenden für die Schwerpunkte der Unterrichtsbefähigung in den verschiedenen Religionen machen derzeit höchstens 13 Prozent der ca. 2300 Studierenden in der Erstausbildung aus.[2]

1 Vielfalt der Religionsunterrichte in Österreich

Der Schritt der beteiligten Kirchen zu dieser intensiven und verbindlichen Zusammenarbeit in der Verantwortung für eine pädagogische Hochschule ist auf den Kontext der Entwicklung der Religionen in Österreich zu beziehen. Österreich gilt als ein herkömmlich katholisches Land im religiösen Wandel, wobei es einerseits eine längere Tradition konfessioneller und religiöser Pluralität kennt (Juden, Protestanten und Orthodoxe; Lehmann 2018, 15f.), die aber andererseits »weitgehend nicht wahrgenommen wurde« (Kögler & Dammayer 2016, 160), sodass man von einer relativen religiösen Homogenität der österreichischen Bevölkerung bis in die 1970er Jahre sprechen kann (Goujon u.a. 2017, 6). Bemerkenswert ist jedoch auch die religiöse Vielfalt in Wien bis 1938, wo rund zehn Prozent der Bevölkerung in jüdischen Gemeinden verankert war. Darüber hinaus gab es auch verschiedene orthodoxe Gemeinden (Petschnigg 2019, 44). Der Nationalsozialismus hat das blühende Leben der jüdischen Gemeinden nahezu völlig ausgelöscht. Von den rund 180.000 Juden auf dem Gebiet des heutigen Österreich 1938 zählte die Israelitischen Kultusgemeinde nach 1945 knapp 6.000 Mitglieder (Zulehner & Polak 2006, 19).

Österreich war also genau genommen nie ein rein katholisches Land, aber lange Zeit unter katholischer Herrschaft. Besonders seit der Gegenreformation wurden Mentalität und Kultur sowie das öffentliche Leben von einer Art »katholischer civil religion« (Gmainer-Pranzl 2018, 113) geprägt, österreichische Identität war lange von einer mit katholischer Symbolik aufgeladenen soziokulturellen Selbstverständlichkeit geprägt (Jäggle & Klutz 2013, 69). In der Zeit des österreichischen Ständestaats 1934-1938 bildete die katholische Kirche »einen der zentralen Stützpfeiler

2 Die Zahlenangaben fußen auf dem Hochschulreport 2017/18 der KPH Wien/Krems. Online: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Wir_ueber_uns/Wissensbilanz/KPH_HochschulREPORT2018.pdf [letzter Zugriff: 24.10.2018].

des austrofaschistischen Herrschaftssystems« (Tálos 2013, 240). Nach dem Zweiten Weltkrieg verabschiedete sich die katholische Kirche in Österreich explizit von derlei Verflechtungen von Kirche und politischer Macht.

Die hinsichtlich Sprache, Kultur und Religion deutlich homogene Gesellschaft der österreichischen Nachkriegszeit veränderte sich im Laufe der ab den 1960er-Jahren einsetzenden Arbeitsmigrationen und später auch Krisenmigration zu einer zunehmend deutlicher sichtbaren kulturellen und religiösen Diversifizierung. Das religionspolitische Erbe der habsburgischen Vielvölkermonarchie beschleunigte die rechtliche Anerkennung anderer Religionen und die öffentliche Präsenz religiöser Vielfalt. So konnte sich die Gründung der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich 1979 auf die Anerkennung als Religionsgemeinschaft nach dem hanefitischen Ritus durch das erste Islamgesetz von 1912 stützen, das 1988 auf weitere Riten ausgedehnt wurde (Bundeskanzleramt 2014, 6f.).

Es gibt, von katholischen und evangelischen kircheneigenen Statistiken abgesehen, seit der letzten Volkszählung 2001 keine annähernd genauen Angaben über die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung mehr. Aufgrund fehlender Daten hat das Vienna Institute of Demography der Österreichischen Akademie der Wissenschaften eine wissenschaftlich fundierte Schätzung der religiösen Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung für 2016 vorgelegt (Goujon u.a. 2017).

Demnach haben sich die religiösen Zugehörigkeiten in Österreich seit 2001 deutlich verändert: Auch wenn der Anteil der Katholiken von drei Viertel auf zwei Drittel der Bevölkerung (5,16 Mio.) sank, stellen sie nach wie vor die mit Abstand größte Religionsgemeinschaft im Land. Den stärksten Zuwachs gab es in den vergangenen fünfzehn Jahren bei der Bevölkerung ohne Religionszugehörigkeit, der von 12 auf 17 Prozent geschätzt wird. Die Studie bestätigt auch den deutlichen Anstieg der Muslime auf rund 700.000 Personen, das ist eine Verdoppelung von vier auf acht Prozent. Noch deutlicher fiel das Wachstum des orthodoxen Bevölkerungsanteils von zwei Prozent auf fünf Prozent (400.000) aus. Der Anteil an Evangelischen sank auf 302.000 (von 4,7 auf 3,5 Prozent). In der Großstadt Wien sind die Veränderungen deutlicher sichtbar: Der Anteil der Katholiken macht hier 2016 nur mehr 35 Prozent aus, der der Konfessionslosen liegt bei 30 Prozent. Die Muslime stellen etwa 14 Prozent und die Orthodoxen 10 Prozent der Wiener Bevölkerung (Goujon u.a. 2017, 41f.).

Die religiöse Pluralität wird auch im staatlichen Religionsrecht sichtbar. Seit 2014 sind sechzehn Kirchen und Religionsgesellschaften als Körperschaften öffent-

lichen Rechts vom Staat anerkannt.[3] Dieser Status beinhaltet auch das Recht zur Erteilung eines eigenen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen, wovon fünfzehn Religionsgemeinschaften derzeit Gebrauch machen (Klutz 2015, 15). In österreichischen Schulen, vornehmlich in den städtischen Ballungsgebieten, wird über die Vielzahl an Religionsunterrichten gesellschaftliche, religiöse und konfessionelle Diversität »strukturell sichtbar« (Jäggle 2011, 10). Schweitzer sieht darin Österreich »als Vorbild auch für Deutschland« an, da es »religiöse Unterschiede in breiterer Weise anerkennt und wertschätzt« (Schweitzer 2015, 261). Natürlich ist auch die religionsunterrichtliche Diversität durch Mehrheits-Minderheiten-Verhältnisse geprägt, die sich zwar demografisch in Bewegung befinden, jedoch kaum etwas an der marginalen Situation vieler Religionsgruppierungen ändern.

Im Religionsunterricht ist die Vielfalt gesetzlich verankert: Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht ist ein Pflichtgegenstand für alle SchülerInnen, die einer anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören (Religionsunterrichtsgesetz §1) und wird von den anerkannten Religionsgemeinschaften »besorgt, geleitet und unmittelbar beaufsichtigt«, von den staatlichen Behörden organisatorisch und disziplinär beaufsichtigt (Religionsunterrichtsgesetz §2) und finanziert.[4] Somit braucht es in Österreich Lehrkräfte für fünfzehn verschiedene Religionsunterrichte. Das führt vor allem in den Ballungszentren zu einem komplexen Kooperationsgeflecht zwischen Schulbehörden, einzelnen Schulen und den Schulämtern der verschiedenen Religionen.

Diese Pluralisierung der Religionsunterrichte erfordert die Aus- und Fortbildung religionspädagogischer Lehrkräfte in religionsspezifischer Vielfalt. Abgesehen von katholischer Religionspädagogik konzentriert sich die Ausbildung für die meisten Lehrkräfte der religiösen Minderheiten auf wenige Orte. An der KPH Wien/Krems werden die Schwerpunktausbildungen Religion im Primarstufenlehramt und die spezifischen Fortbildungsprogramme im Schulfach Religion für dreizehn der fünfzehn Kirchen und Religionsgemeinschaften angeboten.

3 Auf die Unterschiede der Zählweisen von Kirchen und Religionen im österreichischen Religionsrecht und gemäß kirchlicher Selbstäußerung wird hier nicht näher eingegangen, z.B. anerkennt der Staat die fünf in Österreich ansässigen autokephalen orthodoxen Kirchen unter der Rechtsvorschrift der »Griechisch-orientalischen Kirche«, siehe https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009290 [24.10.2018]. Komplex stellt sich die Problematik der unter einem Rechtsdach zu vereinigenden Unterschiede für die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich.

4 Zur aktuellen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht in Österreich und seine Weiterentwicklung vgl. jüngst Dippelreiter & Dippelreiter 2019.

2 Von der konfessionellen Kooperation in der Schule zur ökumenischen Hochschule

Die KPH war ursprünglich als interreligiöse Hochschule angedacht. Ihr Gründungsmythos besagt, dass sich am 11. 9. 2001 Kardinal Schönborn und der evangelische Oberkirchenrat und spätere Bischof Bünker sowie die damalige Schulamtsleiterin der Erzdiözese Wien, Christine Mann, in einer ersten Sondierung für ein gemeinsames Hochschulprojekt berieten. Die zeitgleiche Übertragung der Aufnahmen der Terroranschläge in New York bestärkte sie im Vorhaben, die Hochschule als Haus der ›abrahamitischen‹ Religionen zu konzipieren.[5] Diese Vision zerschlug sich jedoch 2003 (Mann 2018, 149-152). Das daraufhin bis zur offiziellen Eröffnung 2007 umgesetzte christlich-ökumenische Modell setzte das 2001 in Wien erfolgreich begonnene Projekt eines »Konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts« (KoKoRu) auf hochschulischer Ebene fort.

Das Leitthema im Wiener KoKoRu lautete: »Das Gemeinsame entdecken – das Unterscheidende anerkennen« (Bastel u.a. 2006) und gab auch das Motto für die u.a. auf KoKoRu vorbereitende gemeinsame Ausbildung von ReligionslehrerInnen ab. Die KPH wurde im Bereich der religionspädagogischen Ausbildung zu einem Laboratorium konfessioneller Kooperation, in der der konzeptionelle Kern der gemeinsam getragenen Hochschule am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Hier realisieren die beteiligten Kirchen ihre in der Charta Oecumenica eingegangene Selbstverpflichtung, »ökumenische Offenheit und Zusammenarbeit in der christlichen Erziehung, in der theologischen Aus- und Fortbildung sowie auch in der Forschung zu fördern« (Charta II/3). Die religionspädagogischen Studiengänge aller beteiligten Konfessionen wurden in einem Institut an der KPH organisiert. Das ökumenische Proprium der Ausbildung lag darin, dass die konfessionell eigenständigen religionspädagogischen Curricula neben den gemeinsamen bildungswissenschaftlichen Anteilen eine in allen Curricula ausgewiesene Modulschiene verpflichteter konfessionell-kooperativer theologischer und religionspädagogischer Lehrveranstaltungen beinhalteten. Diese übergreifenden Lehrveranstaltungen wurden im konfessionell-kooperativen Teamteaching durchgeführt, manchmal sogar im Triple-Teaching einer evangelischen, einer katholischen und einer orthodoxen Hochschullehrenden. Im Studium wurden in sieben Modulen 23 Lehrveranstaltungen konfessionell-kooperativ, zumeist von zwei Lehrenden, abgehalten. In einer Evaluationsforschung zu den curricular festgelegten Kompetenzen wurde inhaltsanalytisch als deren Essenz zusammengefasst (Ritzer u.a. 2014):

5 Der Gründungsmythos wird von Bischof Bünker in einer Videoaufnahme anlässlich 10 Jahre KPH im Herbst 2018 erzählt. Online: www.kphvie.ac.at/ueber-uns/2017-10-jahre-kph.html [letzter Zugriff: 24.10.2018].

- Studierende haben eine anerkennende Haltung zu den anderen Konfessionen entwickelt.
- Studierende erkennen die Chancen konfessioneller Kooperation im Unterricht und können einen solchen durchführen.
- Studierende haben ihre Lebensform christlicher Spiritualität in der Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen entwickelt.

Dieses recht erfolgreiche Modell intensiver konfessioneller Kooperation erfuhr durch die mit der »PädagogInnenbildung Neu«[6] einhergehenden Abschaffung eigenständiger religionspädagogischer Studiengänge eine einschneidende Zäsur. Die Anzahl der gemeinsamen Lehrveranstaltungen in den Religionsschwerpunkten der neuen Curricula ist deutlich reduziert. Auf der anderen Seite wird die Primarstufenausbildung mit den einzelnen Schwerpunktperspektiven stärker verschränkt und es wurde in Weiterentwicklung des vormaligen humanwissenschaftlichen Faches »Religionspädagogik« ein neuer Kompetenzbereich für alle Studien, auch im Sekundarbereich, eingeführt: »Interreligiöse Kompetenzen«.[7] Eine erste Untersuchung zur Implementierung und Umsetzung des neuen, in der gesetzlichen Vorgabe nicht näher bestimmten Kompetenzbereichs zeitigt das wenig überraschende Ergebnis, dass er vor allem an den kirchlich getragenen Pädagogischen Hochschulen ernst genommen wird (Lehmann & Schlager-Weidinger 2019). Die konzeptionelle Rahmung erfolgt in den Curricula der einzelnen privaten Hochschulen recht unterschiedlich, sodass interreligiöse Kompetenz vorerst als Chiffre aufscheint, die »primär einen allgemeinen Aufgabenhorizont« bezeichnet, der sich kaum auf die recht unterschiedlichen religionspädagogischen Diskurse zu stützen scheint (Lehmann & Schlager-Weidinger 2019, 418). Es gibt hier einen großen Verständigungsbedarf sowohl in der konzeptionellen Grundlegung und curricularen Ausgestaltung als auch auf der bildungspolitischen Ebene der Umsetzung in der gesamten PädagogInnenbildung. An den wie immer näher zu spezifizierenden interreligiösen Kompetenzen kann sich die Auseinandersetzung um Religion in der Schule und in anderen Bildungsbereichen und entsprechend

6 »PädagogInnenbildung Neu« ist die Bezeichnung einer generellen Neustrukturierung der Lehramtsausbildung in Österreich, die mit einem Bundesrahmengesetz 2013 eingeführt, 2015 im Bereich der Primarstufenausbildung begonnen und 2016 flächendeckend für die Sekundarstufe umgesetzt wurde. Trägerinnen dieser neuen Ausbildungen mit Bachelorabschluss nach vier Jahren und Masterabschluss nach weiteren ein bis zwei Jahren sind die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die in enger Kooperation in vier regionalen Entwicklungsverbünden Lehramtsausbildungen auf tertiärem Niveau anbieten.

7 »Auf der Basis der zu vermittelnden professionsorientierten Kompetenzen gem. § 42 Abs.1a des Hochschulgesetzes 2005 sind in den Curricula der Bachelorstudien gemäß Abs.1 und Abs.2 auch interreligiöse Kompetenzen zu berücksichtigen.« (HCV 2013, § 9 Abs. 6). Vgl. dazu im einzelnen Schnider 2019.

in der LehrerInnenbildung von neuem entfachen und wird zugleich zu einem Prüfstein der normativen Voraussetzungen und praktischen Konsequenzen im pädagogischen Umgang mit Heterogenität.

3 Eine kirchliche Hochschule mit interreligiöser Zusammenarbeit

Die Begegnung mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Hintergründen wird für die KPH selbst immer wichtiger. Die mit der »PädagogInnenbildung Neu« zusammenhängenden Veränderungen beförderten die interreligiöse Erweiterung der ökumenischen KPH. Ausschlaggebend dafür war die Beendigung der eigenständigen Lehramtsstudien für alle Religionen. Die Religionsgesellschaften sahen sich eben so wenig wie Jahre zuvor die Minderheitskonfessionen in Österreich in der Lage, eigenständige Hochschulen zu gründen.[8] So wurden seitens der verschiedenen Religionsgesellschaften seit 2015 Kooperationsverträge mit der KPH Wien/Krems unterzeichnet, zunächst noch im christlichen Bereich mit den Freikirchen, sodann mit der Alevitischen und mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft, mit der Israelitischen Religionsgesellschaft und schließlich auch mit der Buddhistischen Religionsgesellschaft (im Detail Moser-Zoundjiekpon 2017, 41-43). Für alle neu in die KPH einbezogenen Religionen und die bereits integrierten Konfessionen werden im Rahmen eines Bachelorstudiums Primarstufe religiös je eigenständige Schwerpunktangebote eingerichtet. Weiter wird für sie alle auch österreichweit die Fort- und Weiterbildung ihrer ReligionslehrerInnen organisiert.[9]

Damit realisiert sich die Ursprungsvision der KPH als ›Haus der Religionen‹ (ausführlicher dazu Krobath 2019) über andere Wege und wahrscheinlich schneller als von den Beteiligten erwartet. Dass der äußerlich angestoßene Prozess der interreligiösen Erweiterung der KPH in ihr auch relativ rasch greifen kann und fruchtbar genützt wird, hat mit der strukturellen und konzeptionellen Anlage der Hochschule als ein interkonfessionelles Projekt zu tun, in dem eine interreligiöse Öffnung von Anfang an grundgelegt ist und in intensiven Kooperationen vor allem mit der zahlenmäßig bedeutsameren islamischen Partnereinrichtung auch praktiziert wurde. Zehn Jahre lang organisierten und leiteten christliche und muslimi-

---

8 Die größte selbständige hochschulische Einrichtung war der 1998 gegründete »Private Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen« (IRPA) der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich. Mit der Reorganisation religionspädagogischer Studien in anteilige Schwerpunkte im neuen und für den Primarstufenbereich fortan exklusiven Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe konnte der als Hochschulstudiengang legitimierte Betrieb der IRPA nicht mehr fortgeführt werden.

9 Die religionspädagogische Fort- und Weiterbildung ist nur für katholische ReligionspädagogInnen auf den gesetzlichen Wirkungsbereich der KPH Wien/Krems, also auf Wien und Niederösterreich eingeschränkt.

sche Lehrende regelmäßig für je ein Semester interreligiöses Begegnungslernen zwischen katholischen, evangelischen und orthodoxen Studierenden der KPH und muslimischen Studierenden der IRPA.[10] Die Studierenden sollten befähigt werden, als ReligionslehrerInnen interreligiöse Lernprozesse in der Schule zu initiieren und zu begleiten.[11] Für die christlichen Studierenden waren die Begegnungen eine Erweiterung der konfessionell-kooperativen Lehrveranstaltungen um eine interreligiöse Dimension. Schritte der interreligiösen Öffnung gab es auch durch kontinuierlichen Lehrendentausch und in der Veranstaltung gemeinsamer Tagungen.

4 Religiöse Heterogenität in einer postsäkularen christlichen Hochschule

Die KPH Wien/Krems steht gemäß ihrem Leitbild für eine »christliche LehrerInnenbildung, die ein interkulturelles, interreligiöses und interkonfessionelles Lernen in Europa einzigartig möglich macht.«[12] »Christliche LehrerInnenbildung« ist kein etablierter Begriff[13] und scheint ebenso wie die Berufung auf das christliche Menschenbild Ausdruck für ein umfassendes Anliegen zu sein, das in Form abstrakter Leitbegriffe der Gefahr ausgesetzt ist, ein typisches Leitbildschicksal zu erleiden, indem sie unverbindlich und folgenlos bleiben. Das dem nicht so sein muss, kann weniger an ausformulierten Konzepten geprüft werden als vielmehr an der Stärke einer pädagogischen Hochschule, an ihren Curricula und deren Umsetzung. Beispielsweise ist das Curriculum für das Bachelorstudium Primarstufe durch thematische Querstränge strukturiert, die in besonderer Weise leitende Grundsätze der KPH in Kompetenzdimensionen umsetzen und spezifizieren. So gehören ethische Fragen und Themen der inklusiven, interkulturellen und interreligiösen Bildung zum Querstrang der pädagogischen Grundlagen und werden in Modulen und Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert benannt. Im Querstrang zur Professionalitätsentwicklung werden Themen wie Menschenbild, Persönlichkeitsentwicklung, Begabung, Subjektorientierung, Menschenwürde oder verantwortlich Leben curricular eingearbeitet.[14]

10 Im Überblick und in der didaktischen Struktur dargestellt bei Garcia Sobreira-Majer 2019.

11 2012-2014 wurden die Lehrveranstaltungen mit interreligiösem Begegnungslernen durch ein interreligiöses Evaluationsforschungsteam begleitet und ausgewertet. Detailergebnisse vor allem hinsichtlich der Forschungsdimensionen »Interesse an der anderen Religion«, »Wissen über andere Religionen«, »Fähigkeit zur Perspektivenübernahme« und »Toleranz« sind dargestellt bei Garcia Sobreira-Majer u.a. 2014; Garcia Sobreira-Majer & Abuzahra 2014.

12 www.kphvie.ac.at/home.html [letzter Zugriff: 24.10.2018]

13 Er wäre am ehesten im Kontext des ebenfalls fragwürdigen Begriffs »Christliche Pädagogik« zu diskutieren, der wiederum konfessionell gefärbt auftritt.

14 Siehe www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB149__Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe.pdf [letzter Zugriff: 24.10.2018]

Die konfessionell-kooperative Struktur sowie die institutionell komplexe Zusammensetzung der KPH bringen Implikationen für die Organisation des Umgangs mit Vielfalt im Kontext sich überlagernder Diversitäten und Differenzen mit sich. »Christliche LehrerInnenbildung« kann als Anspruch einer ökumenisch verantworteten Hochschule dahingehend verstanden werden, dass sie einen qualifizierten Umgang mit Unterschieden und Vielfalt auf der Basis interkonfessionellen Lernens als dem ureigenen Lernfeld in der gegebenen Kooperationsstruktur ausdrückt, worin interkulturelles und in weiterer Folge interreligiöses Lernen impliziert sein müssen und damit konsequenterweise als explizite weitere Aufgaben der KPH grundgelegt sind. Somit kann »christliche LehrerInnenbildung« im Kontext der KPH als eine pluralitätsfähige[15] verstanden und gestaltet werden. Das beinhaltet die Reflexion und Vertiefung der eigenen Identität und die Öffnung auf andere hin sowohl nach innen als auch nach außen.

Entwicklungen religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung sind im Bildungsbereich unübersehbar angekommen. Unabhängig von staatlicher oder kirchlicher Trägerschaft sind Hochschulen genau so wenig wie Schulen religionsfreie Räume. Sie spiegeln gesellschaftliche Verhältnisse zunehmender Pluralität und sind aufgrund sozialer Schichtung und größerer internationaler Mobilität durch eine deutlich heterogene Studierendenschaft mit hoher Interkulturalität gekennzeichnet (Rötting 2014). Hochschulen werden mit der postsäkular erneuerten Achtsamkeit auf Diversität auch als Orte religiöser Vielfalt wahrgenommen. Hochschulische Governance geht mit der nicht mehr zu übersehenden Heterogenität der Studierenden vorwiegend defizitorientiert um, benötigt aber deutlichere Antworten auf die unterschiedlichen Bedarfe der Studierenden (Seidel 2014). Vor allem für Studierende mit Migrationshintergrund »stellt Religion einen Faktor dar, der bei der Integration dieser Studierenden nicht übersehen werden sollte« (Rölli 2012, 53). Der Campus ist inzwischen als zentraler interkultureller Begegnungsort im Blick, der in seinen Dynamiken auch als »transkultureller Raum« beobachtet wird (Darowska & Machold 2010). Folgerichtig muss der Campus auch als interreligiöser Begegnungsort gesehen, reflektiert und gestaltet werden, da er spezifische Rahmenbedingungen für Begegnung und interreligiöses Lernen enthält (Rötting 2012, 106ff.).

Zur neuen Sichtbarkeit von Religion an Universitäten und Hochschulen tragen vor allem muslimische Studierende bei, die am Campus auch ihrer Gebetspflicht nachkommen. An vielen Hochschulorten wird mit der Einrichtung von Räumen der Stille darauf reagiert. Aus der Art und Weise der Planung und Umsetzung solcher

15 Für den Kontext von Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft postuliert Pirner den konzeptionellen Anspruch: »Christliche Pädagogik lässt sich hier verstehen im Sinne von christlichen Perspektiven von Bildung und Erziehung im Rahmen einer christlichen, aber gegenüber dem gesellschaftlichen Pluralismus offenen Institution« (Pirner 2008, 22).

Vorhaben entscheidet sich, ob man damit in postsäkularer Unsicherheit ein vermeintliches Problem lösen will oder ein interreligiöses Lernsetting eröffnet, das im Sinne eines Diversitätsmanagements Partizipation erfordert und die Hochschule im Umgang mit Vielfalt bewusst weiterentwickelt.[16]

Mit den Entwicklungen und Verhältnissen, die unter den Stichworten Pluralisierung, Diversität, Differenz und Heterogenität beschrieben werden, sind generell gravierende Veränderungen angezeigt, die wiederum unter konzeptionellen Begriffen wie ›Interkulturalität‹, ›Diversity Management‹ oder ›Interkulturelle Öffnung‹ reflektiert und mit Handlungsstrategien versehen werden. Wie gehen Organisationen mit Vielfalt und Differenz um? Aus Sicht der mit dem Lernen von Organisationen befassten Disziplin der Organisationspädagogik wird der Anspruch gestellt: »Organisationen (wie Individuen) müssen sich heute international ausrichten, interkulturell verorten und ggf. eine transkulturelle Identität gewinnen«.[17] Für Bildungseinrichtungen werden die Anforderungen vielschichtig wahrgenommen: Es geht um die pädagogische Bearbeitung des Umgangs mit Vielfalt auf der Ebene des Kompetenzerwerbs durch Bildungsprozesse, um den eigenen Umgang der Hochschule (etc.) mit der Heterogenität von Studierenden und Lehrenden und infolge dessen um die weitere Organisationsentwicklung hinsichtlich einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen und inklusiven Hochschule, wobei hier im Kontext der dargestellten Ansprüche der KPH sogleich verdeutlichende normative Bestimmungen aufgenommen werden (unter Bezug auf Bendl u.a. 2012; Göhlich 2012; Karakaşoğlu 2016). Im Diversity Management von Hochschulen geht es vor allem darum, Hochschulkultur auf Vielfalt hin zu orientieren und Differenzen als bereichernde Ressource zu nutzen (de Ridder u.a. 2008, 42f.; Mayer & Vanderheiden 2014, 47f.). Das kann eine Hochschule wie die KPH sofort als für sich maßgebend in Anspruch nehmen. Die Schwierigkeiten beginnen in den Details einzelner Prozesse und sozialer Subsysteme, die sich im Alltag an unterschiedlichen Herausforderungen und Interessen reiben. Es zählen die konkreten Umsetzungen in den Tiefen einer Organisation unterhalb der Etiketten der Selbstvermarktung. Gerade das Diversitätsmanagement der KPH wird in seiner organisationalen Selbstreflexion zu beachten haben, dass für die Verwirklichung einer heterogenitätssensiblen Hochschule, »wenn damit nicht nur die werbewirksame Zelebrierung von Vielfalt gemeint ist, in einem partizipativ angelegten, fortwährend und bewusst gestalteten Prozess der Verschränkung von Top-Down- mit Bottom-Up-Initiativen dazu beizutragen [ist], dass die Diversitätsorientierung als

16 Zu Beispielen und Referenzmodellen aus deutschen Universitäten und ihre grundsätzliche Diskussion siehe Rötting 2012.

17 https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-14-organisationspaedagogik/ueber-die-sektion.html [letzter Zugriff: 24.10.2018]

Teil der Hochschulkultur auf allen Ebenen gelebt und erfahrbar wird« (Karakaşoğlu 2016, 398; Karakaşoğlu 2014, 5f.).

Es ist hier nicht möglich, den Umgang mit den verschiedenen Diversitätsdimensionen an der KPH zu thematisieren, es kann nur auf einige Aspekte der Dimension religiöser Vielfalt hingewiesen werden, wobei dann nicht übersehen werden darf, dass auch die KPH sich der Vielfältigkeit aller Heterogenitätsdimensionen stellen muss. Es ist hinlänglich herausgearbeitet worden, dass die Veränderung von Organisationen im Sinne einer inklusiven Beachtung von Heterogenität den Ernstfall von Diversity Management darstellt (Hanappi-Egger & Hofmann 2012), sodass sich der Diskurs der »interkulturellen Öffnung« als eine »inhaltlich spezifisch akzentuierte Form von Organisationsentwicklung« (Göhlich 2012, 13; ebenso Mayer & Vanderheiden 2014, 50ff.) für die Reflexion der Veränderungsprozesse an der KPH nahelegt. Der Veränderungsprozess einer interkulturellen Öffnung zielt darauf ab, Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in einer Organisation abzubauen und Anerkennung zu ermöglichen (Handschuck & Schröer 2012, 45). Für die KPH bedeutet das, den Anspruch einer differenzfähigen christlichen LehrerInnenbildung, die auf interkonfessionellen Verständigungsprozessen ruht, in einer interreligiösen Weise zu öffnen, die anderen Religionen eine sozialräumliche und inhaltliche Beteiligung (Braun 2008, 88) im österreichischen System der LehrerInnenbildung ermöglicht. Durch die genannten Kooperationen für dreizehn von fünfzehn möglichen und notwendigen religionspädagogischen Ausbildungen scheint an der KPH bereits ein großer Schritt der interreligiösen Öffnung initiiert worden zu sein. Zugleich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diversityorientierte Öffnungsprozesse wie alle anderen Maßnahmen ambivalent bleiben, da sie im Kontext fortgeführter Reproduktion von Ungleichheit, Bildungsungerechtigkeit und der Festschreibung vermeintlich eindeutiger Differenzen stattfinden (Karakaşoğlu 2014, 8ff.; Mecheril & Klingler 2010, 104ff.). Differenzverhältnisse sind immer auch als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. »Diversity ist erst dann als Veränderungsansatz überzeugend, wenn aus dem Wissen um die Verwobenheit von Differenz- und Machtverhältnissen reflexive Konsequenzen gezogen werden« (Mecheril & Klingler 2010, 107). Das ist abschließend exemplarisch auf die ökumenische und interreligiöse Öffnung der KPH zu beziehen.

5 Spannungen und Ambivalenzen institutionalisierter Interreligiosität

Diversity bzw. interkulturelle Öffnung »ist kein Königsweg […], sondern eine soziale und politische Praxis« (Mecheril & Klingler 2010, 110), die wie jede andere der kritischen Reflexion bedarf, erst recht im Kontext organisationaler Veränderungs-

prozesse, die aus der Perspektive von Organisationsentwicklung als selbstreflexive Prozesse organisiert werden müssen.

5.1 Der Umgang mit Pluralisierungskomplexität und Veränderungsvielfalt

In der Steuerung der KPH kreuzen sich verschiedene Veränderungsprozesse: die der LehrerInnenbildung als staatliche Rahmenvorgaben und die der kirchlichen Träger hinsichtlich Ökumene und Interreligiosität. Teilweise bedingen sie sich gegenseitig und kulminieren in der Vorgabe der interreligiösen Kompetenzen für alle in besonderer Weise. Die interreligiöse Öffnung ist von den verantwortlichen Stakeholdern der Trägerkirchen grundsätzlich intendiert und von der staatlichen Bildungspolitik aufgrund der neuen Ausbildungskonzepte ohne eigenständiges Religionslehramt ausdrücklich erwünscht. Das macht die KPH zu einem interkonfessionellen und interreligiösen Laboratorium, dessen Komplexität jedoch mit der Gouvernancestruktur und den Steuerungsinstrumenten einer Pädagogischen Hochschule kaum zu bearbeiten ist. Zusätzliche Ressourcen zur achtsamen Durchführung differenzierter Organisationsentwicklungsprozesse können nur über erhöhtes Engagement vor allem der Hochschullehrenden aufgebracht werden. Das erhöht die Gefahr vorschneller Vereinfachung einer reflexiv-kritischen Differenzpraxis. So bewirkt z.B. die Betonung interreligiöser Kompetenzen wiederum einen Ruf nach Stärkung der jeweiligen konfessionellen Beheimatungskompetenzen, ohne die Interdependenz der verschiedenen Perspektiven als Ausgangspunkt weiterer konzeptioneller Entwicklung zu nehmen. Diversity Management als selbstreflexiver Prozess braucht dazu organisational eingerichtete Orte und Zeiten der kritischen Reflexion (z.B. Zippert 2017, 300f.). Ohne diesen Mehraufwand bleibt der gesamte Aufwand eingeschränkt wirksam. An der KPH ist für dieses Erfordernis eine Steuergruppe Organisationskultur »Umgang mit religiöser Vielfalt« eingerichtet worden.

5.2 Heterogenität in eigenkonstruierter Einschränkung

Die KPH bildet kulturelle und religiöse Pluralisierung nicht nur ab. Bildung in religiöser Heterogenität und damit der konstruktive Umgang mit Diversität und Differenz sind ihr strukturell vorgegeben. Sie hat einen besonderen Bildungsauftrag in der Gesellschaft und einen Gestaltungsauftrag für das Miteinander der verschiedenen Mitwirkenden innerhalb der Hochschule. Sie hat den Auftrag, nach innen und nach außen (besonders für Schulen) für Religion zu sensibilisieren, in der Differenz verschiedener Konfessionen und Religionen, in der Differenz innerhalb der jeweiligen Bezugsreligionen und Konfessionen, sowohl identitätsfördernd als auch offen für das Andere. Das ist im postsäkularen Kontext nur unter der Beachtung der Differenz zwischen religiös und nicht religiös möglich. Es fällt einer kirchlichen

Hochschule jedoch nicht leicht, nicht religiöse und religionskritische Perspektiven als integralen Bestandteil ihrer selbst, im Lehrkörper, bei den Studierenden, im bildungspolitischen Umfeld, wahrzunehmen und anzuerkennen. Analog zu Willems' auf den Religionsunterricht gemünzten These ist der Anspruch zu erheben, dass auch für eine ökumenische und interreligiöse Hochschule »interreligiöses und interweltanschauliches Lernen unverzichtbar« miteinander zu verschränken sind (Willems 2018, 143).

5.3 Doing Diversity im Gefälle religiöser Machtverhältnisse

Die KPH ist kein religionsneutraler Ort und dafür prädestiniert, *religious literacy* einzuüben. Sie ist aber auch keine unabhängige Plattform für religiöse Vielfalt, sondern eine christliche Hochschule, die sich für die Kooperation mit anderen Religionen öffnet. In ihr findet sich die österreichische Religionslandschaft in ihren Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen wieder. Nur die römisch-katholische Kirche in Österreich war und ist bislang in der Lage, in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen maßgeblich zu investieren. Die Öffnung für eine ökumenische Trägerschaft und für interreligiöse Kooperationen markiert eine historische Zäsur im Verhältnis der Konfessionen und Religionen in Österreich. Zugleich prägt eine Konstellation von Mehrheit und Minderheiten Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen und damit den Umgang mit Macht. Kooperation braucht Partizipation. Partizipation ist jedoch nur ein gering ausgebautes Strukturelement in Pädagogischen Hochschulen und in hierarchischen Konzepten von Kirche. Kooperation auf Augenhöhe ist unter selbständigen Partnerorganisationen mitunter leichter als in der asymmetrischen Eingliederung der Partner auf unterschiedlichen Hierarchieebenen in einer Organisation.

5.4 Heterogenität im Modus der Gastfreundschaft

Bietet die KPH den Konfessionen und Religionen ein gemeinsames hochschulisches Dach oder mehr, nämlich das, worauf es im interreligiösen und interweltanschaulichen Lernen, ankommt: Räume der Begegnung in Differenz? Diese sind möglich, aber es liegt an den AkteurInnen in der KPH, sich Räume der Begegnung auch anzueignen. Sie könnten damit eine Veränderungsdynamik in Gang setzen, die mit Begegnung ureigens verbunden ist (Darowska & Machold 2010). Eine Dynamik der Grenzüberschreitungen könnte die KPH schrittweise von einem interkulturellen Raum der Begegnung zwischen de facto nicht egalitär etablierten Traditionen und Organisationskulturen hin zu einem transkulturellen Raum verändern, der sich als transreligiöser Raum oder »Dritter Raum« transreligiöser Begegnung (Scharer 2017, 134-137) entwickeln könnte. In einem solchen überschreiten Begegnungen mitgebrachte Grenzen als vorläufige, verschieben herkömmliche

Abgrenzungen und lassen gegenseitige Beeinflussung als Bereicherung erfahren. Ohne eine »Öffnung auf das Andere hin« verbleibt die »Stärkung eigener Identität« im Modus eines negativen Umgangs mit Differenz.

Zur Begegnung gehört in religiöser Tradition das Feiern. Eine machtkritische Diversity-Perspektive habe sich nach Mecheril »›des Feierns der Differenz(en)‹ zu enthalten« (Mecheril & Klingler 2010, 109). Demgegenüber wird eingewandt, dass zum reflexiven Umgang mit kulturellen Traditionen auch die Möglichkeit affirmativer Zustimmung gehöre, ohne in essentialisierende Tradierung zu verfallen (Karakaşoğlu 2014, 19ff.). Sie findet im Feiern einen symbolischen und sozialen Ausdruck, für das die religionsverbindende Pflege der Gastfreundschaft einen Differenzen nicht nivellierenden Rahmen bietet (Zippert 2017, 287). An der KPH initiiert die Steuergruppe Organisationskultur ein Angebot der Begegnung in interreligiöser Gastfreundschaft, zu dem alle Mitwirkenden und Beteiligten in der Hochschule eingeladen sind. Die Teilnahme ist überschaubar. Das und ähnliche Beobachtungen veranlassen zur kritischen Hypothese, dass die Beschäftigung mit Diversity und interreligiöser Öffnung letztlich das Interesse einiger ›religiöser Insider‹ bleibt und von vielen Beteiligten als gegebener Rahmen hingenommen wird. Darin könnte sich auch der fehlende interweltanschauliche Diskurs auswirken.

Literatur

Bastel, Heribert u.a. (Hg.) (2006): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Wien.

Bendl, Regine; Hanappi-Egger, Edeltraud & Hofmann, Roswitha (Hg.) (2012): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien.

Braun, Karl-Heinz (2006): Religiöse Bildung in der postsäkularen Moderne. In: Neue Praxis, Sonderheft 8, 85-99.

Bundeskanzleramt Österreich (2014): Handbuch Religionen in Österreich. Übersicht der in Österreich anerkannten Glaubensgemeinschaften. Wien.

Charta Oecumenica. Leitlinien für die wachsende Zusammenarbeit unter den Kirchen in Europa (2001). Online: www.oekumene.at/dl/uuopJKJKmnLJqx4KJK/Charta_Oecumenica.pdf [letzter Zugriff: 24.10.2018].

Darowska, Lucyna & Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Lucyna Darowska, Thomas Lütterberg & Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Bielefeld, 13-38.

De Ridder, Daniela; Leichsenring, Hannah & von Stuckrad, Thimo (2008): Diversity management. In: Wissenschaftsmanagement 2, 41-43.

Dippelreiter, Maria & Dippelreiter, Michael (Hg.) (2019): Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen. Klagenfurt/Celovec.

Garcia Sobreira-Majer, Alfred & Abuzahra, Amani (2014): »Man kommt seiner eigenen Religion näher, man lernt die anderen verstehen und zu tolerieren«. Interreligiöses Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnen-Ausbildung. Konzept und Evaluation eines Projekts der KPH Wien/Krems und der IRPA. In: Österreichisches Religionspädagogische Forum 22, 55-64.

Garcia Sobreira-Majer, Alfred u.a. (2014): Interreligiöses Lernen in Begegnung. Evaluation von Begegnungslernen in der ReligionslehrerInnenausbildung. In: Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen: Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig. Wien/Berlin, 155-184.

Garcia Sobreira-Majer, Alfred (2019): »Eine Eintrittskarte in die fremde Religion« – Forschungsergebnisse und Diskussion zum interreligiösen Begegnungslernen in Hochschule und Schule. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?« Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Wien, 307-326.

Gmainer-Pranzl, Franz (2018): Religiöse Vielfalt in (post-)säkularer Gesellschaft. Umbrüche – Herausforderungen – Lernprozesse. In: Momentum Quarterly 7, 112-123.

Göhlich, Michael (2012): Organisation und kulturelle Differenz. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. In: Ders.u.a. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Wiesbaden, 1-22.

Goujon, Anne; Jurasszovich, Sandra & Potančoková, Michaela (2017): Religious Denominations in Vienna & Austria: Baseline Study for 2016 – Scenarios until 2046. Vienna Institute of Demography/Österreichische Akademie der Wissenschaften. Wien.

Haußmann, Werner (2005): Universität und Lehrerausbildung als Orte interreligiösen Lernens. In: Peter Schreiner, Ursula Sieg & Volker Elsenbast (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh, 508-519.

Hanappi-Egger, Edeltraud & Hofmann, Roswitha (2012): Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens: Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. In: Regine Bendl, Edeltraud Hanappi-Egger & Roswitha Hofmann (Hg.): Diversität und Diversitätsmanagement. Wien, 327-349.

Handschuck, Sabine & Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Augsburg.

HCV (2013): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Curricula der Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Curriculaverordnung 2013 – HCV 2013). Online: https://www.ris.bka.gv.at/

Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_II_335/BGBLA_2013_II_335.pdf [letzter Zugriff: 24.10.2018].

Jäggle, Martin (2011): Zehn Thesen zum Diskurs um den (konfessionellen) Religionsunterricht in Österreich. In: Österreichisches Archiv für Recht & Religion 58/1, 2-12.

Jäggle, Martin & Klutz, Philipp (2013): Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In: Martin Jäggle, Martin Rothgangel & Thomas Schlag (Hg.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. Göttingen, 69-93.

Karakaşoğlu, Yasemin (2014): Interkulturalität und Diversity-Management an Hochschulen. Theoretische Ansprüche und alltägliche Herausforderungen. Berlin.

Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Hochschule. In: Paul Mecheril u.a. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, 386-402.

Klutz, Philipp (2015): Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien. Münster.

Kögler, Ilse & Dammayr, Maria (2015): Jugend und Religion in Österreich. In: Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society 1, 152-176.

Krobath, Thomas (2019): Religiöse Vielfalt als Vorgabe und Aufgabe. Facetten religiöser Pluralisierung an der KPH Wien/Krems. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?«. Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 19. Wien, 397-437.

Lehmann, Karsten (2018): Religiöse Vielfalt in Österreich erforschen. Religionswissenschaftliche Anregungen zum Begriff der Interreligiosität. Wien.

Lehmann, Karsten & Schlager-Weidinger, Thomas (2019): Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?« Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Wien, 343-361.

Mann, Christine (2018): Eine Vision wird Realität. Die ökumenisch getragene Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. In: Gertraud Diem-Wille u.a. (Hg.): Europa, Demokratie, Ökumene, Kultur. Wien/Köln/Weimar, 135-168.

Mayer, Claude-Hélène & Vanderheiden, Elisabeth (2014): Grundlagentexte: Begriffe und Konzepte im Kontext interkultureller Öffnung. In: Elisabeth Vanderheiden & Claude-Hélène Mayer (Hg.): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Göttingen, 27-65.

Mecheril, Paul & Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse

berücksichtigen. In: Lucyna Darowska, Thomas Lütterberg & Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Bielefeld, 83-116.

Moser-Zoundjiekpon, Birgit (2017): 10 Jahre Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems – das Werden des »Hauses der Religionen«. In: Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.): Festschrift – Wissensbilanz 2017. Wien/Krems, 36-43.

Petschnigg, Edith (2019): Religiöse Pluralität an Wiener Schulen – eine Spurensuche zu Zwischenkriegszeit und Gegenwart. Zur Konzeption eines Forschungsprojekts. In: Lindner, Doris u.a. (Hg.): Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern. Wien, 43-56.

Pirner, Manfred L. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart.

Religionsunterrichtsgesetz: Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule. Online: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009217 [letzter Zugriff: 24.10.2018].

Ritzer, Georg u.a. (2014): Konfessionell-kooperativer Unterricht in der ReligionslehrerInnenausbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Thomas Krobath & Georg Ritzer (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Wien/Berlin, 63-105.

Rölli, Lukas (2012): Hochschulen – Religionen – kulturelle Diversitäten. In: Martin Rötting (Hg.): Die ganze Welt am Campus!? Kulturelle und religiöse Diversitäten: Situationen und Perspektiven. Berlin, 49-58.

Rötting, Martin (Hg.) (2012): Die ganze Welt am Campus!? Kulturelle und religiöse Diversitäten: Situationen und Perspektiven. Berlin.

Rötting, Martin (2014): Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen. In: die hochschule 2/2014, 77-87.

Scharer, Matthias (2017): TZI als »Third Space« transreligiöser Begegnungen. In: Themenzentrierte Interaktion 31, 131-138.

Schnider, Andreas (2019): Interreligiöse Kompetenzen. Ein endlich als bedeutsam entdecktes und für die Pädagog*innenbildung bereicherndes Kompetenzbündel. In: Thomas Krobath, Doris Lindner & Edith Petschnigg (Hg.): »Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?« Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Wien, 363-369.

Schweitzer, Friedrich (2015): Religionsunterricht inklusiv – aber konfessionell getrennt erteilt? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 256-266.

Seidel, Susen (2014): Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. In: die hochschule 2/2014, 6-21.

Tálos, Emmerich (2013): Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933-1938. (2. Aufl.) Wien/Berlin.

Willems, Joachim (2018): Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70, 142-152.

Zippert, Thomas (2017): Pluralitätsoffen, diversitätsfreundlich und kommunikativ – warum und wie sich Diakonie den Herausforderungen wachsender Pluralität öffnen kann und soll. In: Rauf Ceylan & Michael Kiefer (Hg.): Ökonomisierung und Säkularisierung. Neue Herausforderungen der konfessionellen Wohlfahrtspflege in Deutschland. Wiesbaden, 281-313.

Zulehner, Paul Michael & Polak, Regina (2006): Religion – Kirche – Spiritualität in Österreich nach 1945. Befund, Kritik, Perspektive. Innsbruck.

IV.

Religiöse Bildung in der religiös-weltanschaulich diversen (Migrations-)Gesellschaft

Der Islamische Religionsunterricht in Niedersachsen – Seine Entwicklung, Stand der Dinge, Spannungsfelder und was noch zu tun ist

Perspektive eines Erziehungswissenschaftlers

Benjamin Franz

1 »Es war einmal an einer Braunschweiger Grundschule...« – Von der Notwendigkeit eines Islamischen Religionsunterrichts

Während meiner Tätigkeit als Vertretungslehrkraft an einer Braunschweiger Grund- und Hauptschule ging ich eines Tages über den Flur der Grundschule und sah dort drei mir bekannte Schüler an Arbeitsblättern arbeiten. Mit einem Augenzwinkern fragte ich im Vorbeigehen: »Na, seid ihr rausgeflogen?« Einer der Jungen antwortete: »Nein, die anderen machen Christen-Religion. Da machen wir nicht mit.« »Und was macht ihr stattdessen?«, fragte ich mit Blick auf die Arbeitsblätter. »Mathe.«

Diese Begebenheit aus dem Jahr 2009 verdeutlicht meines Erachtens gut, dass neben der verfassungsmäßigen Legitimation eines Islamischen Religionsunterrichts (im Folgenden IRU) nach Artikel 7,3 Grundgesetz (»Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.«) auch eine lebenspraktische Begründung angeführt werden kann. Der Staat – oder in der Wahrnehmung muslimischer Schüler möglicherweise die nicht-muslimische Mehrheitsgesellschaft – sendet ein problematisches Signal, wenn Klassengemeinschaften entlang der Religionszugehörigkeit getrennt werden und die muslimischen Schüler sich mit einem inadäquaten Unterrichtsangebot auf dem Schulflur wiederfinden. Nicht zuletzt, um eine Gleichbehandlung aller Schüler zu gewährleisten, die religiös-weltanschauliche Diversität in hiesigen Klassenzimmern angemessen zu berücksichtigen und solch exkludierende Vorgänge zu vermeiden, haben verschiedene Bundesländer einen Islamischen Religionsunterricht initiiert. Darunter ist auch das Land Niedersachsen, das in diesem Beitrag exemplarisch in den Blick genommen wird. Hier hat sich seit der

dargestellten Begebenheit hinsichtlich des Islamischen Religionsunterrichts viel getan. Dieser Prozess soll im Folgenden aufgezeigt und kritisch kommentiert werden.

2 Eine kurze Skizze der Entwicklung des IRU in Niedersachsen

Bereits 1984 stand das Thema IRU auf der Agenda der Politik. Eine Kommission der Kultusministerkonferenz, die sich mit der Frage von »Möglichkeiten religiöser Erziehung muslimischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland« befasste, bezeichnete die Einführung eines IRU als »überfällig« (zit.n. Langenfeld 2005, 18). Jedoch war es von der Idee bis zur Umsetzung ein längerer Weg: Am 24. Oktober 2001 – gut eineinhalb Monate nach den Anschlägen vom 11. September 2001 – erklärte der damalige Niedersächsische Ministerpräsident Sigmar Gabriel in einer Regierungserklärung mit dem Titel »Liberalität bewahren – Wehrhaftigkeit stärken«, die Entwicklung von Parallelgesellschaften verhindern, gleichzeitig aber kulturelle Bindungen und Identitäten achten und wertschätzen zu wollen. Dazu Gabriel wörtlich:

> »Wir werden für eine Gleichbehandlung aller muslimischen Schülerinnen und Schüler mit ihren christlichen, jüdischen und konfessionslosen Altersgenossen sorgen. […] Wir werden dabei auch die Möglichkeit zur Erteilung eines Islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache, aber unter staatlicher Verantwortung, ermöglichen.« (zit.n. Fuess 2005, 49)

Dass die Niedersächsische Landesregierung das Thema eines Islamischen Religionsunterrichts zu eben jenem Zeitpunkt aufgegriffen hat, ist sicherlich nicht zufällig passiert, sondern von der damaligen weltpolitischen Lage beeinflusst. Wie im dritten Abschnitt beschrieben wird, hatten die Anschläge von New York sehr wahrscheinlich Einfluss darauf, dass die Frage von islamischer Religionslehre wieder in den Fokus der Politik rückte.

Eine Unterrichtung in islamischer Religion begann im Schuljahr 2003/2004 als Schulversuch an acht niedersächsischen Grundschulen. Dieser Schulversuch wurde in den Folgejahren sukzessive auf landesweit 43 Grundschulen ausgeweitet und erreichte mehr als 2.000 Kinder (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, o. S.). Von vornherein wurde der Schulversuch als Übergangslösung auf dem Weg zur Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach entsprechend Artikel 7 Abs. 3 Grundgesetz angesehen (Niedersächsischer Landtag 2009, 13). Gemäß diesem Artikel sollen die Ziele und die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts nach den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft festgelegt werden. Daher bedarf es für einen bekenntnisgebundenen, ordentlichen Religionsunterricht einer Zusammenarbeit zwischen dem Staat und

den Religionsgemeinschaften, die den Unterricht zu einer sogenannten *res mixta*, einer gemeinsamen Angelegenheit von Staat und Kirche, werden lässt. Dieser Umstand barg ein Problem: Es mangelte an »einem repräsentativen und dauerhaften Ansprechpartner auf muslimischer Seite, der für die Ziele und Inhalte des muslimischen Religionsunterrichts autorisiert auftreten könnte.« (Ebd.) Die Lösung sollte ein runder Tisch »Islamischer Religionsunterricht« sein, an dem »alle relevanten Organisationen und Vereine der Muslime in Niedersachsen beteiligt sind« (ebd.) und der für die Dauer des Schulversuchs als Ansprechpartner des Landes bezüglich der Ausgestaltung der Lehrpläne fungiert.

Im Januar 2011 schlossen »SCHURA Niedersachsen – Landesverband der Muslime in Niedersachsen e.V.« und »DITIB Landesverband Niedersachsen – Bremen (DITIB)« eine Vereinbarung über die Bildung eines Beirats für den islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen. Das Ziel gemäß der Vereinbarung ist es, »den islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen Niedersachsens zu ermöglichen«, »die erforderliche Mitwirkung beim Religionsunterricht für die durch ihn repräsentierten Religionsgemeinschaften wahrzunehmen und die staatlichen Behörden bei seiner Durchführung zu unterstützen« (Beirat 2011, 1). Konkrete Entscheidungsbefugnisse hatte der Beirat »1. über die [Feststellung der] Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der durch ihn repräsentierten Religionsgemeinschaften, 2. über die Erteilung der Lehrerlaubnis für die Lehrkräfte des Religionsunterrichts [*Idschaza*] nach Eignungskriterien, die die in ihm repräsentierten Religionsgemeinschaften gesondert vereinbaren und dokumentieren, 3. über den Entzug der Lehrerlaubnis nach Nr. 2 in besonders zu begründenden Einzelfällen.« (ebd., 2) Die Landesregierung hatte mit dem Beirat keine *anerkannte Religionsgemeinschaft* im Sinne des Artikels 7,3 GG, jedoch einen Ansprechpartner auf Seite der niedersächsischen Muslime. Dies war eine wichtige Voraussetzung, um schließlich einen Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach zu initiieren.

Seit dem Schuljahr 2013/14 stand der IRU im Primarbereich (aufsteigend ab dem 1. Schuljahrgang) und seit dem Schuljahr 2014/15 im Bereich der Sekundarstufe I (aufsteigend ab dem 5. Schuljahrgang) gleichberechtigt mit allen anderen Unterrichtsfächern auf der Stundentafel. Im Jahr 2018 nahmen laut der Erhebung zur Unterrichtsversorgung 4.037 Schülerinnen und Schüler am Fach Islamische Religion an 62 Schulen von Aurich bis Göttingen teil (eine ausführliche Übersicht findet sich in der Antwort der Landesregierung Niedersachsen (2019), Drucksache 18/3673).

3 Erwartungen an das Fach

Die mit der Einführung eines IRU verbundenen Erwartungen gingen über die Erwartungen an andere Religionsunterrichte weit hinaus. In der politisch-gesellschaftlichen Debatte über dieses neue Fach waren nicht individuell ausgerichtete Zielsetzungen von religiöser Orientierungsfähigkeit, Identitätsbildung und Pluralitätsfähigkeit im Umgang mit anderen Religionen primäre Begründungsmuster. Viel eher wurde die gesellschaftliche Dimension eines solchen Unterrichts – mal implizit und meist recht explizit – betont. Diese Argumentationslogiken griffen sowohl die Politik als auch die islamische Religionspädagogik selbst auf. Gut veranschaulicht werden kann das anhand der Rede des damaligen Bundesinnenministers Thomas de Maizière auf einer Konferenz zum Thema »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen« aus dem Jahre 2011. Die Einführung eines IRU sei »ein wertvoller Beitrag zur Integration« (de Maizière 2011, 9). Der Minister führte weiter aus, man wolle »raus aus den Hinterhöfen« (de Maizière 2011, 12) und einen Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht. Allgemein übliche Aspekte eines Religionsunterrichts, wie eine Erziehung zu Religionsmündigkeit, Offenheit und Dialog wurden genannt, allerdings als »wirksame Immunisierung gegen extremistische Positionen« (de Maizière 2011, 10) im Bereich der Radikalisierungsprävention verortet. Eine Herstellung dieses Zusammenhangs bei einem evangelischen, katholischen oder jüdischen Religionsunterricht ist schwerlich denkbar.

Doch auch ausgewiesene Fachleute aus der muslimischen Community machten die gesellschaftspolitischen und sicherheitsrelevanten Aspekte dieses Unterrichts stark. Bülent Uçar, seit 2008 Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück und somit einer der Pioniere auf diesem Gebiet, bezeichnet den IRU als »Meilenstein der Integration« (Uçar 2011, 263; vgl. auch seinen Beitrag in diesem Band) und sieht »eine sicherheitspolitische Dimension« (Uçar 2011, 263) eines IRU auf dem Gebiet der präventiven Bekämpfung von Extremismus. Auch äußerte Uçar die Erwartung, dass durch die Erteilung des IRU in deutscher Sprache die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler verbessert wird, wodurch wiederum auch ein Beitrag zur Radikalisierungs- oder zumindest zu Konfliktprävention geleistet wird: »Wer Konflikte nicht durch die Sprache austragen kann, wird andere Mittel suchen.« (Uçar 2011, 265)

Vor diesem Hintergrund ist es möglicherweise auch kein Zufall, dass der IRU nach den Anschlägen vom 11. September 2001 und der folgenden Debatte um die Rolle des Islam in europäischen Gesellschaften wieder auf die politische Agenda rückte. Der Islamwissenschaftler Albrecht Fuess schreibt den Terrorakten von 9/11 in diesem Zusammenhang eine »katalytische Rolle« zu und bezeichnet den IRU »als Maßnahme einer vorweggenommenen Krisenprävention« (Fuess 2005, 49).

Die vorangegangene Nennung steht nicht für die ausschließlichen Erwartungen an einen IRU. In der Fachliteratur und den Kerncurricula finden sich theologisch-didaktische Konzeptionen, die über die aufgeführten hinausgehen. Hier sollte verdeutlicht werden, dass dieses neue Fach mit einem Bündel von Erwartungen – Beitrag zur Integration, Konfliktprävention, Extremismusprävention, Verbesserung der Sprachfähigkeit – belegt und möglicherweise auch überfrachtet wurde.

4 Mit Blick in die Zukunft: Spannungsfelder um den IRU – Zwei Entwicklungsaufgaben für den Islamischen Religionsunterricht

Ich habe mich zum Wintersemester 2009/2010 für den Erweiterungsstudiengang Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück eingeschrieben und das Ziel verfolgt, als Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht tätig zu sein. Sowohl im Laufe meines Studiums als auch im Rahmen meiner Arbeit als Mitverfasser des Kerncurriculums für den Islamischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I habe ich zwei Spannungsfelder identifiziert, die meines Erachtens nicht unwesentlich für die Frage der Erteilung eines Islamischen Religionsunterrichts sind, da sie die Lehrkräfte sowohl im Beruflichen als auch im Privaten nicht unwesentlich tangieren. Diese zwei Spannungsfelder möchte ich im folgenden Abschnitt skizzieren. Dazu möchte ich vorab bemerken, dass es sich bei Islamischer Theologie und Islamischer Religionspädagogik um zwei vergleichsweise junge Disziplinen handelt. Ebenso ist die Frage nach der Rolle des Islam in einer westeuropäischen Gesellschaft höchstens sechzig Jahre alt, tatsächlich erst seit Beginn dieses Jahrtausends Gegenstand der Debatte. Diese Punkte bedeuten, dass sich vieles noch in einem Klärungsprozess befindet, der sich in Anbetracht der Thematik mitunter als langwierig und schwierig darstellt. Ich möchte auch nicht in Abrede stellen, dass es andere bedeutende Entwicklungsaufgaben gibt, allerdings mit dem folgenden Abschnitt auf zwei aus meiner Sicht bedeutende Punkte hinweisen:

4.1 Spannungsfeld 1: Die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte

An Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht werden wie durch ein Brennglas verschiedene Erwartungen gestellt, die einen wesentlichen Einfluss nicht nur auf die Unterrichtstätigkeit, sondern auch auf die private Lebensführung der Lehrkräfte haben. Es handelt sich um je unterschiedliche Erwartungen von Schülern, Eltern, Moscheegemeinden, dem Kollegium und der Gesellschaft. Hierbei werde ich aus einer kleinen Fallstudie zitieren, die eine ehemalige Studentin von mir im Rahmen einer unveröffentlichten Masterarbeit mit dem Titel »Handlungsfeld – Spannungsfeld. Positionen muslimischer Lehrkräfte zu ihrem Abbruch einer Qualifizierungsmaßnahme für den IRU« (Rusch 2016) angefertigt

hat. In Interviews wurden Lehrkräfte im Schuldienst befragt, warum sie die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme zur Lehrkraft für Islamischen Religionsunterricht nach Beginn des Kurses abgebrochen haben.

4.1.1 Schüler, Eltern und curriculare Vorgaben

Grundlegend wird von Lehrkräften erwartet, dass sie fachlich kompetent sind und die jeweiligen Unterrichtsinhalte überzeugend vermitteln und vertreten können. Im Blick auf Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts kommt etwas weiteres hinzu. Für eine Englischlehrkraft ist beispielsweise anzunehmen, dass die Schüler und Eltern erwarten, dass die Sprache korrekt verwendet wird und landeskundliche oder literaturgeschichtliche Fragen umfassend und fundiert beantwortet werden können. Hingegen dürfte es für die Schülerseite keine Rolle spielen, inwiefern sich die Lehrkraft außerhalb ihrer Dienstzeit mit englischer Literatur beschäftigt oder in welcher Weise sie die Sprache pflegt. Anders stellt sich das bei Lehrkräften für Islamischen Religionsunterricht dar. Hier kann sehr wohl angenommen werden, dass auch die außerdienstliche Performanz aus Schüler- und Elternperspektive relevant für die Unterrichtstätigkeit ist. Im Kerncurriculum für den IRU in der Sekundarstufe I in Niedersachsen heißt es hierzu: »Die eigene religiöse Positionierung der Lehrkräfte ist für das Gelingen des Unterrichts entscheidend. Das macht sie spezifisch im Hinblick auf anderen Unterricht. Auf die Lehrkräfte kommt der Anspruch zu, dass die Schülerinnen und Schüler sie als authentische und wahrhaftige Personen erleben, die auch Raum lassen für individuelle Bezüge und Diskussionen. Dabei geht es nicht um uniformiertes, in sich geschlossenes, nicht hinterfragbares Vorbildverhalten, sondern um eine bewusste Bejahung einer islamischen Lebensweise und die Bereitschaft, die islamische Religion als Angebot einer Deutung der Welt einbringen zu wollen. Die Authentizität der Lehrkräfte ist ein wichtiges Kriterium für die inhaltliche Tiefe des Unterrichts, da sie eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass auch Schülerinnen und Schüler sich öffnen und über ihren Glauben, aber auch über ihre Fragen und Zweifel sprechen können.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 7f.) Konkret kann dies bedeuten, dass Lehrkräfte einen Normativitäts- bzw. Konformitätsdruck verspüren können. Die Frage, ob sie fünfmal täglich das Gebet verrichten, während des Ramadan fasten, sich an das Alkoholverbot halten, das Kopftuch tragen oder in welchen Lebensformen sie leben (unverheiratet, nicht-muslimischer Partner, gleichgeschlechtliche Partnerschaft), ist relevant mit Blick darauf, ob sie von Schülern und Eltern als authentisch wahrgenommen werden und beeinflusst somit auch die Unterrichtsarbeit im IRU.

In der Masterarbeit heißt es dazu, mit Ausnahme einer von vier für die Studie befragten Personen werde »von den Befragten bemängelt, dass die Richtlinien für die Vergabe der Idschaza stark am Privatleben und der privaten Auslebung des

Glaubens orientiert sind, dass also z.B. ein Moscheeengagement und das Einhalten islamischer Glaubensriten eingefordert werden […]. Die Befragten bezeichnen das Handlungsfeld einer Lehrkraft für den IRU einstimmig als Spannungsfeld. Gründe hierfür finden sich in den Erwartungen des Beirats, der muslimischen SuS und [von] deren Eltern, die IRU-Lehrkraft müsse als Glaubensvorbild fungieren können, wobei SuS und ihre Eltern in Abhängigkeit von den eigenen Glaubensansichten sehr unterschiedliche und untereinander nicht vereinbare Erwartungen zum Ausdruck bringen können und dabei wenig Toleranz für andersdenkende MitschülerInnen und/oder Lehrkräfte aufbringen können. Die Befragten sehen sich demnach unter permanenter Beobachtung. Eine Befragte fasste den IRU als täglich zu bewältigenden »Drahtseilakt« [B4, #158] zusammen, der im Vergleich mit anderen Schulfächern, auch im Vergleich mit dem christlichen RU seinesgleichen suche.« (Rusch 2016, 62) Es ist anzunehmen, dass insbesondere Eltern bei einer eigenen persönlichen Nähe zum Thema nicht nur auf die Unterrichtsinhalte schauen, sondern auch darauf, wie sich die Lehrkraft z.B. zum Beten oder anderen Riten äußert, welcher Konfession und/oder Gemeinde sie angehört, wie sie sich kleidet oder sich im Privaten, an den Nachmittagen, an Wochenenden und in den Ferien verhält. Dabei kann es vorkommen, dass sich IRU-Lehrkräfte rechtfertigen müssen für Gesagtes und Getanes, oder eben Nichtgesagtes bzw. Nichtgetanes.

4.1.2 Moscheegemeinden

Lokale Moscheegemeinden können starke Partner bei der Erteilung eines IRU sein. Eine Kooperation bietet den Schülern einen Einblick in gelebten Islam im näheren Umfeld, es können Austauschrunden und Diskussionen initiiert und ein unmittelbarer Erfahrungszugang geboten werden, den die Schule allein in dieser Form nicht ermöglichen kann. Problematisch wird es, wenn Moscheegemeinden im schulisch verantworteten Religionsunterricht eine Konkurrenzveranstaltung zum eigenen Religions- oder Koranunterricht sehen und eine Abwehrhaltung entsteht, die an die Schüler herangetragen wird. Noch problematischer ist es, wenn sich die Skepsis nicht grundlegend auf den Unterricht, sondern auf die Lehrkraft bezieht und, wie im zuvor erwähnten Punkt, Aspekte der privaten Lebensführung in die Beurteilung einer Lehrkraft einbezogen werden, die dann an die Schüler- und Elternschaft kommuniziert werden.

4.1.3 Kollegium

Auch das Kollegium kann die Arbeit einer Lehrkraft für den Islamischen Religionsunterricht erschweren. Sollte man meinen, dass ein solches Unterrichtsangebot von anderen Lehrkräften als sinnvolle Ergänzung des Fächerkanons wahrgenommen und die IRU-Lehrkraft als Mittlerin bei Fragen und Problemen als ein wertvoller Bestandteil des Kollegiums wahrgenommen wird, berichten die Lehrkräfte in

den Interviews vom Gegenteil. Dort heißt es: »Das Kollegium hingegen reagierte kritisch und mit »Erschrecken« [B1, #140] und hatte hohen »Gesprächsbedarf« [B1, #156].« (Rusch 2016, 50). Auch eine andere Befragte sprach von »gesellschaftlichen und innerkollegialen Vorbehalten dem Islam gegenüber« (Rusch 2016, 56), die sie zu spüren bekomme.

4.1.4 Gesellschaft

In Anbetracht der mitunter kontroversen Rolle des Islam in der politischen Debatte, ist es möglich, dass Vorbehalte aus der Gesellschaft an die IRU-Lehrkraft herangetragen werden. Qua Fakultas sind diese deutlich als Muslime erkennbar. Daher kann es passieren, dass sie als Stellvertreter für den Islam und alle damit verbundenen Phänomene identifiziert werden. Eine Befragte sprach in diesem Zusammenhang von einem »gesamtgesellschaftliche[n] Misstrauen«, das sie verspüre und als Belastung empfinde (Rusch 2016, 62).

4. 2 Spannungsfeld 2: Inhaltliche Problemstellungen und die Frage der Positionierung

Das zweite Spannungsfeld besteht nicht in den äußeren Bedingungen des IRU, sondern in den Inhalten selbst. Einige Elemente der Scharia stehen in einem Konflikt mit dem Grundgesetz. Darwisch sieht in diesem Zusammenhang eine »partielle inhaltliche Unvereinbarkeit islamischer Glaubenslehren mit dem Grundgesetz« (Darwisch 2012, 73f.), und Langenfeld benennt die von ihr als »verfassungsrechtliche Schranken eines islamischen Religionsunterrichts« bezeichneten Punkte wie folgt: »(1) das islamische Strafensystem, (2) die fehlende Religionsfreiheit und Toleranz sowie (3) die Stellung der Frau.« (Langenfeld 2005, 33f.) Sie ergänzt nach weiteren Ausführungen: »Die Konfliktlinien sind damit klar markiert.« (Langenfeld 2005, 34)

Lehrkräfte für den IRU stehen in einem Dienstverhältnis zum jeweiligen Bundesland. Spätestens mit einer grundständigen Lehramtsausbildung erfolgt in der Regel die Berufung in das Beamtenverhältnis (wenn dieses im jeweiligen Bundesland für Lehrkräfte vorgesehen ist). Dieses fordert qua Eid ein, dass Verfassung und Gesetze befolgt und verteidigt werden (was auch den Pflichten von angestellten Lehrkräften entspricht).

Ich möchte im folgenden Abschnitt die kritischen Punkte auf die Ebene des schulisch-unterrichtlichen Handelns übertragen und anhand der Themen Religionsfreiheit, Homosexualität und Gleichberechtigung/Stellung von Mann und Frau aufzeigen, wie kompliziert eine unterrichtliche Behandlung und eine persönliche Positionierung für IRU-Lehrkräfte sein kann.

4.2.1 IRU und die Frage von Religionsfreiheit

Ausgewiesenes Ziel des IRU ist unter anderem eine Befähigung der Schüler, über die Annahme und Identifikation ihres Glaubens begründet selbst zu entscheiden (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 5). Diese Religionsmündigkeit, aber auch die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit, schließt theoretisch auch die Entscheidung eines Schülers mit ein, seine (islamische) Religion abzulegen oder zu wechseln. Dem entgegen steht die vorherrschende Auslegung islamischen Rechts, die Apostasie, also die Abkehr vom Islam, hart bestraft. Die Sanktionen können hierbei bis zur Todesstrafe reichen (Langenfeld 2005). Diese Position kann auch durch Hadithe, hierbei handelt es sich um Äußerungen des Propheten Mohammeds, denen normativer Charakter zugesprochen wird, gestützt werden. So soll Mohammed nach der Hadith-Sammlung von al-Buchari, die bis heute höchste Autorität genießt, zur Abkehr vom Islam folgende Äußerungen getätigt haben: »Wer seine Religion wechselt, den tötet« (zit.n. Deutscher Bundestag 2006, 14). »Das Blut eines Muslims ist nur in drei Fällen freigegeben: bei Apostasie nach dem Glauben, nach Unzucht, nach legitimer Eheschließung und bei einem nicht als Blutrache verübten Mord« (zit.n. ebd.).

Diese Äußerungen bedingen, dass Apostaten noch heute in verschiedenen islamischen Ländern eine Verfolgung vom Gesetzgeber befürchten müssen. So war im Jahr 2014 ein Abfall vom Glauben in 21 Ländern, beinahe alle mit dem Islam als Mehrheitsreligion, unter Strafe gestellt (Fowid 2016). Was also tun, wenn ein Schüler im IRU zum Entscheid kommt, seiner Religion zu entsagen? Gemäß Grundgesetz sowie dem niedersächsischen Schulgesetz, das Personen ab 14 Jahren freistellt, sich vom Religionsunterricht abzumelden, muss die Lehrkraft dem Schüler diese Option aufzeigen und das Abmeldeverfahren unterstützen – gegebenenfalls kann ein Austausch über den Entscheid vorausgehen. Hier würde ich aber allein den Hinweis auf die drastischen Strafen für Apostaten aus dem Munde einer Lehrkraft für höchst problematisch erachten. Zudem würde die Lehrkraft keine gängige islamische Position vertreten, wenn sie einen Glaubensaustritt hinnimmt oder unterstützt – ohne an dieser Stelle negieren zu wollen, dass es Vertreter für diese Position gibt (vgl. hierzu den Beitrag von Conrad, in dem sich bspw. der ehemalige Generalsekretär der DITIB, Bekir Alboga, oder Mouhanad Khorchide, Professor für islamische Religionspädagogik, gegen einen Glaubenszwang aussprechen).

4.2.2 IRU und die Frage von Homosexualität

Wie schwierig das Thema Homosexualität nicht nur im Islam, sondern auch besonders im Islamischen Religionsunterricht ist, dokumentiert der Streit zwischen der niedersächsischen Landesregierung und dem aus DITIB und SCHURA bestehenden Beitrat um folgenden Passus, der in das Curriculum für den IRU in der Grundschule aufgenommen werden sollte: »Der Unterricht […] trägt darüber hinaus da-

zu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, 2) Der Beirat wünschte, diesen Hinweis zu streichen. Der DITIB-Vorsitzende Ali Ünlü erklärte dieses Ansinnen damit, dass Homosexualität im Islam »verboten« sei und der fragliche Passus zur sexuellen Diversität nicht in Übereinstimmung mit dem Koran sei (zit.n. Bingener 2019). Scheinbar handelt es sich hier um eine mehrheitsfähige Meinung. In einer Studie des Wissenschaftszentrums Berlin von 2013 zeigten sich 57 Prozent der Befragten homophob, indem sie der Aussage zustimmten, dass sie keine homosexuellen Freunde wollen (Koopmans 2014, 16).

Dieser Position gegenüber steht nicht nur eine in der Frage von Homosexualität immer liberaler werdende gesamtgesellschaftliche Haltung (es sei nur daran erinnert, dass es – wohl einmalig in der Geschichte des Bundestages – einen von den Grünen initiierten Konfetti-Regen beim Beschluss der Ehe für alle gab). Auch das in Artikel 3 des Grundgesetzes formulierte Diskriminierungsverbot deckt ein »Verbot« von Homosexualität nicht.

In der schulischen Praxis, und damit auch im IRU, kann die Frage von Homosexualität in verschiedener Hinsicht relevant werden, sei es bei der unterrichtlichen Thematisierung von Toleranz und Minderheitenschutz, bei pädagogischen Maßnahmen, um Diskriminierung vorzubeugen oder zu begegnen (›schwul‹ als Schimpfwort) oder wenn Schüler homosexuell sind, was bei einem Anteil von 7,4 Prozent LGBT-Menschen (Statista 2016) auch in einem Islamischen Religionsunterricht nicht unwahrscheinlich ist.

Nehmen wir im letzten Fall an, ein entsprechender Schüler sieht in der IRU-Lehrkraft eine vertrauenswürdige Person und offenbart ihr seine Orientierung. Wie sieht hier eine adäquate Reaktion aus? Dem Schüler mitzuteilen, dass Homosexualität im Islam verboten sei und nicht praktiziert werden dürfe, darf nicht die Antwort eines Pädagogen im Landesdienst sein. Würde die Lehrkraft antworten, dass es kein Problem sei und gegebenenfalls Hilfe beim Coming-out-Prozess anbieten, stünde sie mit dieser Position in einem Gegensatz nicht nur zur Position des Beirats – der zudem auch für die Lehrerlaubnis der IRU-Lehrkräfte zuständig ist –, sondern auch grundlegend in einem Gegensatz zur vorherrschenden – selbstverständlich nicht ausschließlichen – islamischen Sicht auf Homosexualität.

4.2.3 IRU und die Frage von Gleichberechtigung

Verschiedene islamische Positionen stehen nicht im Einklang mit der grundgesetzlich abgesicherten Gleichberechtigung von Mann und Frau. Folgend zwei Beispiele: 1. Eine Schlechterstellung von Frauen im Falle von Erbschaften: im Koran, Sure 4,11, heißt es: »Allah verordnet euch hinsichtlich eurer Kinder: Auf eines männlichen Geschlechts kommt bei der Erbteilung gleichviel wie auf zwei weiblichen Ge-

schlechts.« 2. Die Frage von Gewalt gegen Frauen. Problematisch in diesem Zusammenhang erscheint Sure 4,34: »Und wenn ihr fürchtet, daß (irgendwelche) Frauen sich auflehnen, dann vermahnt sie, meidet sie im Ehebett und schlagt sie!«.[1] Auch im Bewusstsein der Problematik um die schlichte Nennung von Suren, ohne gleichzeitig verschiedene – auch liberale – Deutungen, die es in der islamischen Theologie gibt, zu erläutern, muss bemerkt werden, dass zumindest bei beiden Beispielen höchst problematische Interpretationen möglich sind.

Übertragen auf Unterrichtspraxis kann sich nun das Problem ergeben, dass die Lehrkraft Position beziehen muss, wie mit diesen Koran-Passagen umzugehen ist. Dabei ist zu bedenken, dass es sich beim Koran nach islamischem Verständnis um Gottes Wort an die Menschen handelt (auch wenn sich im Laufe der Zeit komplexe Verfahren und eigene Wissenschaften gebildet haben, um koranische Aussagen zu interpretieren). Zu sagen, dass diese Passagen in dieser Form zu praktizieren sind, geht nicht mit Blick auf die deutsche Gesetzeslage. Zu sagen, dass diese Passagen nicht gültig sind, deckt sich nicht mit einem traditionell-fundamentalistischen Verständnis des Korans als ewig gültige Offenbarung Gottes, die nicht an bestimmte Kontexte gebunden ist. Eine Lehrkraft und auch sonst keine Institution im Islam kann Suren oder einzelne Verse – Gottes Wort – nach diesem hermeneutischen Ansatz einfach für ungültig erklären. Im folgenden Abschnitt versuche ich Optionen aufzuzeigen, um dieses vermeintliche Dilemma aufzulösen.

4.3 Kurze Schlussbetrachtung der inhaltlichen Problemstellungen und Perspektiven

Im vorangegangenen Abschnitt habe ich zwei Problemfelder skizziert, die ich im Rahmen meines Studiums der Islamischen Religionspädagogik und meiner Tätigkeit als Mitverfasser des Kerncurrculums für den IRU identifiziert habe. In Bezug auf inhaltliche Problemstellungen stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, zwischen religiösem Dogma einerseits und gesetzlichen Vorschriften andererseits zu balancieren – dies stets mit verschiedenen Anspruchsgruppen und der Frage im Hintergrund, wie Lehrkraftaussagen und -positionen möglicherweise aufgefasst werden. Dieser Umstand kann eine große Belastung für die Lehrkraft darstellen. Die Islamische Religionspädagogik bzw. Theologie in Deutschland sollte nach Klärungen und Verfahrensweisen suchen, die Lehrkräften das Arbeiten in diesen Fällen erleichtert. Dabei ist es meines Erachtens entscheidend, dass nicht-fundamentale Hermeneutiken im IRU angewandt werden. ›Liberale‹ oder ›aufgeklärte‹ Positionen müssen als islamisch legitime Positionen aufgezeigt und zugelassen werden. Entsprechende Sicht- und Herangehensweisen existieren (siehe den folgenden Punkt 3), ›Brückenbauer‹ müssen gesamtgesellschaftlich gestärkt werden

1 Alle Koran-Passagen nach Paret, abgerufen von koransuren.com.

– vor allem, wenn sie innerislamischem Druck ausgesetzt sind (hierzu exemplarisch die Kontroverse um den Münsteraner Professor Khorchide, bspw. in Kuhlmann 2013). Im ungünstigsten Fall kann sich aus einem fundamental orientierten IRU eine Diskussion um die Legitimität dieses meiner Einschätzung nach wichtigen Faches entwickeln. Die Ausbildung entsprechender hermeneutischer Kompetenz bei IRU-Lehrkräften muss hier in die Curricula der jeweiligen Universitäten aufgenommen werden. Forschung zu einer islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik im modernen Kontext, wie sie beispielsweise an den Universitäten in Osnabrück und Münster (hierzu exemplarisch o. V. 2019) bereits stattfindet, sollte meiner Einschätzung nach weiter fortgesetzt werden.

Klar ist: Der Islamische Religionsunterricht ist kein Integrationsunterricht. Religiöse Bildung muss im Zentrum eines solchen Unterrichts stehen. Trotzdem halte ich es für angeraten, in Anbetracht der Rolle des Islam in der deutschen, mehrheitlich nicht-muslimischen Gesellschaft religiöse Fragen in Bezug zu gesellschaftlichen Werten und Praktiken zu setzen. Der IRU sollte für junge Muslime der Raum sein – und er ist meines Erachtens der geeignetste, den es gibt –, in dem diese Aspekte offen, kritisch und immer mit Rückbindung an das Grundgesetz besprochen werden können. Im Bewusstsein anderer Ziele des IRU sollte dieser

1. eine Verbindung herstellen zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, der religiösen Lehre und rechtsstaatlichen Prinzipien,
2. religiöse Fragestellungen mit gesellschaftlichen Fragestellungen verbinden und an Punkten, in denen Glaubensansichten dem Grundgesetz gegenüberstehen, eine Zivilisierung von Religion durch Bildung und Reflexion anstreben,[2]
3. im Sinne der Religionsmündigkeit kritisch-reflexive Anteile zu Ungunsten von normativen Elementen gewichten und hierbei besonders alternative, liberale oder um die Diktion von Mouhanad Khorchide zu benutzen, eine »humanistische Koranhermeneutik« vornehmen (vgl. hierzu die Ausführungen Khorchides in Khorchide 2013, 159-197),
4. ein Gegennarrativ zu salafistisch/extremistischen Orientierungsangeboten anbieten.

2 Während meiner Arbeit als Lehrer ist es mir bei Diskussion von kritischen Themen wie Homosexualität oder Antisemitismus oder bei Gesprächen über bestimmte Suren (bspw. 9,5, »Schwertvers«) immer wieder gelungen, dass Schüler/innen vor allem nach einer Reflexion harte Positionen abgeschwächt haben. Insofern halte ich einen geduldigen, kritischen Dialog für essentiell, wobei ich den IRU als besten Ort dafür sehe.

Literatur

Ballasch, Heidemarie (2010): Schulversuch Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach. In: Kinan Darwisch & Katja Koch (Hg.): Dimensionen religiöser Erziehung muslimischer Kinder in Niedersachsen. Göttingen, 52-62.

Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Niedersachsen (2011): Beiratsvereinbarung vom 17.01.2011. o.O. Online: https://www.beirat-iru-n.de/der-beirat/beiratsvereinbarung/ [letzter Zugriff: 25.07.2019].

Bingener, Reinhard (2019): Islamunterricht am Limit. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18.02.2019. Online: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/zusammenarbeit-von-staat-und-islamverbaenden-auf-tiefpunkt-16045238.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 [letzter Zugriff: 06.06.2019].

Conrad, Naomi (2014): Religionsfreiheit und Apostasie im Islam. Muslime, die nicht mehr glauben wollen. Online: https://de.qantara.de/inhalt/religionsfreiheit-und-apostasie-im-islam-muslime-die-nicht-mehr-glauben-wollen [letzter Zugriff: 06.10.2019].

Darwisch, Kinan (2012): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Darstellung und Analyse der islamischen Unterrichtsprojekte. Göttingen.

De Maizière, Thomas (2011): »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: ein wertvoller Beitrag zur Integration«. Rede anlässlich der Konferenz »Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen«, am 13. und 14. Februar 2011 in Nürnberg. Online: www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/Sonstiges/20130228-robbers-verfassungsrechtliche-rahmenbedingungen.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 13.05.2019].

Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste (2006): Religionsfreiheit und Apostasie im Islam. Online: https://www.bundestag.de/resource/blob/413722/7e5b4cf1052bd6cdba9ddefb9708ba57/wd-1-076-06-pdf-data.pdf [letzter Zugriff: 06.10.2019].

Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2016): Länder mit Gesetzen zu »Glaubensabfall« oder »Blasphemie«. Online: https://fowid.de/meldung/laender-mit-gesetzen-zu-glaubensabfall-oder-blasphemie [letzter Zugriff: 06.10.2019].

Fuess, Albrecht (2005): Fragen und Probleme eines islamischen Religionsunterrichts aus islamwissenschaftlicher Sicht. In: Christine Langenfeld u.a.: Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven. Göttingen, 45-60.

Khorchide, Mouhanad (2012): Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion. Freiburg i.Br.

Konservative islamische Verbände diskutieren über Äußerungen von Mouhanad Khorchide. Online: https://www.deutschlandfunk.de/muensteraner-islamtheologe-in-der-kritik.886.de.html?dram:article_id=239058 [letzter Zugriff: 06.10.2019].

Koopmans, Ruud (2014): Religious fundamentalism and out-group hostility among Muslims and Christians in Western Europe. Online: https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/vi14-101.pdf [letzter Zugriff: 06.10.2019].

Kuhlmann, Jan (2013): Münsteraner Islamtheologe in der Kritik. Deutschlandfunk, Tag für Tag 04.03.2013. Online: https://www.deutschlandfunk.de/muensteraner-islamtheologe-in-der-kritik.886.de.html?dram:article_id=239058 [letzter Zugriff: 27.04.2020].

Langenfeld, Christine (2005): Die rechtlichen Voraussetzungen für islamischen Religionsunterricht. In: Dies u.a. (Hg.): Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven. Göttingen, 17-36.

Niedersächsischer Landtag (2009): Kleine Anfrage mit Antwort. Drucksache 16/1484. Online: https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_16_2500/1001-1500/16-1484.pdf [letzter Zugriff: 04.06.2019].

Niedersächsischer Landtag (2019): Kleine Anfrage mit Antwort. Drucksache 18/3673. Online: https://www.belit-onay.de/fileadmin/docs/Antw_zu_Islamischer_Religionsunterricht_in_Niedersachsen_18-03673.pdf [letzter Zugriff: 05.06.2019].

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Beirat konstituiert sich: Neues Fach »Islamische Religion« soll in Niedersachsen 2013 starten. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/102675.html [letzter Zugriff: 14.05.2019].

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Kerncurriculum Islamische Religion für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5 – 10. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (2019): Unterrichtung. Entwurf des Kerncurriculums Islamische Religion, Schuljahrgänge 1-4. Drucksache 18/3437 des Niedersächsischen Landtags. Hannover.

o. V. (2019): Profil des Arbeitsbereichs Islamische Religionspädagogik [Univ. Münster] Eckpunkte einer zeitgemäßen Islamischen Religionspädagogik. Online: https://www.uni-muenster.de/ZIT/Religionspaedagogik/profil_relpaed.html [letzter Zugriff: 12.08.2019].

Rusch, Julia (2016): Handlungsfeld – Spannungsfeld. Positionen muslimischer Lehrkräfte zu ihrem Abbruch einer Qualifizierungsmaßnahme für den IRU. Unveröffentlichte Masterarbeit, abgefasst am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Braunschweig.

Statista (2016): Statistiken zu LGBT*. Online: https://de.statista.com/themen/4641/lgbt/[letzter Zugriff: 06.06.2019].

Uçar, Bülent (2010): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Osnabrück.
Uçar, Bülent (2011): Meilenstein der Integration – der Islamische Religionsunterricht. In: Ders. (Hg.): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Frankfurt a.M., 263-266.

Wie viel und welcher Islam gehört in die Schule? – Chancen und Grenzen des Islamischen Religionsunterrichts (IRU)

Perspektive einer evangelischen Religionspädagogin

Ingrid Wiedenroth-Gabler

1 Reflexion von Entwicklungen, Profil und Herausforderungen des Islamischen Religionsunterrichtes in Niedersachsen

Ab 2006 war ich als wissenschaftlich-didaktische Beraterin bei der begleitenden Ausbildung der ca. dreißig Grundschullehrerinnen und -lehrer für den IRU beteiligt, bis 2014 auch bei der Entwicklung der Kerncurricula für Grundschule und Sekundarstufe. Ich habe damit aktiv die Phase begleitet, in der sich der IRU in Niedersachsen von einem Erweiterungsfach für herkunftssprachliche Lehrkräfte vornehmlich für Türkisch und Arabisch zu einem eigenständigen Studienfach im Rahmen der Zwei-Fächer-Lehramtsausbildung entwickelt hat. Folgende Stationen seien genannt: ab 2006 Weiterbildungsmaßnahme in Kooperation mit der Uni Osnabrück, Zertifikatsvergabe 2012, Masterstudiengang Osnabrück als zusätzliches Fach ab 2010, Zwei-Fächer-Bachelor in Osnabrück ab 2012.

Derzeitig lässt sich folgender Entwicklungsstand feststellen: Die Qualifikation erfolgt nunmehr über das grundlegende Studium oder das Ergänzungsstudium sowie die zertifizierte Weiterbildung. Maßgeblich für die Berechtigung zur Unterrichtserteilung ist die Idschaza des Beirats. Seit 01.02.2018 ist ein Fachseminar für Islamische Religion für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiVD) eingerichtet worden. Interessierte Lehrkräfte werden (zusätzlich) durch das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) in Kooperation mit der Universität Osnabrück qualifiziert. Es hat sich ein Netzwerk entwickelt mit regelmäßigen, regional abgehaltenen Sitzungen zur Information über didaktische und fachdidaktische Entwicklungen, das die Förderung der Zusammenarbeit und den Austausch von Unterrichtsmaterial ermöglichen soll. Die sehr gute personelle Ausstattung mit Professuren, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Post-Docs, Hilfskräften des Instituts für Islamische Theologie in Osnabrück und dessen hohe mediale Präsenz indiziert, welche wichtige gesellschaftliche Bedeu-

tung der Entwicklung einer eigenständigen islamischen Religionspädagogik und Theologie beigemessen wird.

Obwohl ich während der Phase meiner Beratung und Qualifizierung ausdrücklich das Recht auf islamisch-theologische Eigenständigkeit bei der Auswahl der Inhalte respektierte und keinesfalls dazu beitragen wollte, dass sich die islamische Religionspädagogik auf der Folie der christlichen Religionspädagogik konturiert, sind mir einige grundlegende Konfliktpunkte bewusst geworden, die ich mehrfach in Form von Thesen und Beiträgen publiziert habe (Wiedenroth-Gabler 2011; 2014; 2015).

Diese betreffen vor allem

- die Frage nach den wissenschaftlichen Standards der Ausbildung;
- das Verhältnis von Einweisung in Glaubenswahrheiten und den Anforderungen eines kritisch-reflexiven Bildungsauftrages;
- den Umgang mit Pluralität und religiöser Mündigkeit.

Im Folgenden werden dazu zehn Thesen formuliert.

2 Zehn Thesen zur Entwicklung eines pluralitätsfähigen IRUs

2.1 Die Diskussion über die Legitimation des Religionsunterrichtes an allgemeinbildenden Schulen betrifft mittlerweile sowohl christlichen wie islamischen Religionsunterricht gleichermaßen. Wir sitzen im selben Boot. Das Gelingen des IRU ist Voraussetzung für eine breite gesellschaftliche Anerkennung des konfessionellen Religionsunterrichts insgesamt.

Die Einführung des IRUs und dessen verfassungsrechtliche Grundlagen nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz sind immer wieder Anlass für mediale und öffentliche Diskussionen. In den Internetforen gibt es reflexartig (Hiller 2013, 85-89) und weitgehend einhellig ablehnende Reaktionen, die die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts zugunsten eines ›neutralen‹ Faches Ethikunterricht für Alle fordern. Christliche Religionspädagoginnen und -pädagogen können dementsprechend die Entwicklung des IRU nicht ignorieren.

Vom Gelingen des IRU hängt die Akzeptanz konfessionell-religiöser Bildungsangebote in der Schule insgesamt ab.

2.2 Trotz der mitunter vehement vorgetragenen Forderung von Religionskritikern nach der strengen Trennung von Staat und Religion wird man anerkennen müssen, dass Religion ein wichtiger Faktor des Schullebens ist. Die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit ermöglicht auch »konfrontative Religionsausübung«. Der Religionsunterricht ist der (einzige) Ort, an dem Religion explizit bearbeitet werden kann.

Die Säkularisierungsthese, dass mit einer gesellschaftlichen Modernisierung zwangsläufig ein Relevanzverlust von Religion einhergehe, wird seit ca. zwanzig Jahren zunehmend kritisiert und weiterentwickelt (Berger 2013). Während christlich institutionalisierte Religion tatsächlich ›verschwindet‹, kann insbesondere für Muslime Religion zu einem wichtigen Identitätsmarker werden, wie, wie etliche Studien zeigen (Halm & Sauer 2017; Wensierski & Lübcke, 2007; Uslucan, Liakova & Halm 2011, 29; Pfeiffer, Baier & Kliem 2018, 60; Pollack, Müller, Rosta & Dieler 2016, 10ff.; Brettfeld & Wetzels 2007, 122). Dabei sind auch Tendenzen zu religiöser Fundamentalisierung und Radikalisierung erkennbar.

Die Schule als ›Ort der unentrinnbaren Nähe‹ ist besonders betroffen von religiöser und kultureller Pluralität und Heterogenität. In Abwandlung des Mottos von Hans Küng könnte man formulieren: Ohne Religionsfrieden kein Schulfrieden. Religiöse Vielfalt kann bereichernd sein, insbesondere im Hinblick auf Festtraditionen, bedingt aber auch Konfliktpotential im Hinblick auf Bildungsinhalte wie Sexualkunde, Biologieunterricht, Schwimmunterricht und schulorganisatorische Fragestellungen wie Klassenfahrten, koedukativen Unterricht, Schulverpflegung. Insbesondere die Einhaltung von islamischen religiösen Pflichten wie Ritualgebet, Fasten, religiöse Kleidung beinhaltet Klärungsbedarf. Hieraus lässt sich direkt eine wichtige Begründung für den Religionsunterricht ableiten, der mit der eigenen Tradition vertraut machen, Offenheit für fremde Traditionen anbahnen und Perspektiven für gemeinsames Handeln aufzeigen kann. Wie in keinem anderen Fach können hier religiöse Fragen aus der Innenperspektive geklärt und mit der Außenperspektive korreliert werden. Dies kann in das Schulleben und die Gestaltung des Schulethos hineinwirken.

2.3 IRU ist eine gesellschaftlich erforderliche Konsequenz garantierter Religionsfreiheit. Unabhängig von der Autonomie bei der Auswahl der Inhalte durch die Religionsgemeinschaft gilt die staatliche Schulaufsicht in dem gleichen Umfang wie für jedes andere Unterrichtsfach. IRU kann deshalb keine explizite Sonderstellung am Lernort Schule einnehmen.

Konfessioneller Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz konkretisiert das Recht auf Religionsausübung und gewährleistet damit die in Art. 4 zugesicherte Religionsfreiheit in positiver und negativer Dimension. Aufgrund zunehmender religiöser Pluralität muss deshalb neben evangelischem und katholischem auch islamischer und nach Bedarf z.B. alevitischer und jüdischer Religionsunterricht angeboten werden. Die staatliche Neutralität macht es erforderlich, dass, wie es auch grundgesetzlich garantiert wird, der Unterricht nach den »Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird und dementsprechend die legitimierten Vertreterinnen und Vertreter dieser Religionsgemeinschaften als Ansprechpartner des Staates dies sicherstellen. Hier gilt der Grundsatz der *›res mixta‹*, der eine ausgewogene Gewichtung von staatlichen Bildungsvorgaben und Grundsätzen der Religionsgemeinschaften bedingt. Somit kann die staatliche Schulaufsicht als Vor-

aussetzung, also ›conditio sine qua non‹ aller Schulfächer und dementsprechend auch des IRUs verstanden werden. Entsprechend muss sich der IRU wie jeder andere Religionsunterricht an den allgemeinen Bildungszielen der Schule ausrichten. Diese lassen sich nach dem Niedersächsischen Schulgesetz mit folgenden Zielvorstellungen konkretisieren (Erlass MK 1973, bestätigt von der KMK 2005):

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen.

Darum kann Religionsunterricht weder ›Kirche noch Synagoge noch Moschee in der Schule‹ sein. Für alle Fächer maßgeblich ist ein kritisches Bildungsverständnis, das auf die Freiheit und Selbstbestimmung des Individuums abzielt. Damit basiert der IRU nicht nur auf dem staatlich garantierten Grundrecht auf Religionsfreiheit und freie Religionsausübung, sondern muss dieses Recht umgekehrt wahren und konkretisieren.

2.4 Die Erwartungen von Staat, Kirche, Bildungspolitik und islamischen Verbänden an den IRU sind heterogen und spannungsreich. Der dadurch entstehende Erwartungsdruck ist auf ein realistisches Maß zu begrenzen. Islamische Theologie und Religionspädagogik kann ein spezifisches Profil entwickeln, das sich aber an dem Verbindenden und Allgemeinen der Geistes- und Bildungswissenschaften ausrichten muss: Bildungsauftrag, gesellschaftliche Relevanz, Umgang mit Pluralität, Ambiguitätstoleranz, wissenschaftliche und didaktische Standards.

Wie an kaum ein anderes Fach werden an den IRU hohe, teilweise widersprüchliche Erwartungen gestellt: er soll für das Individuum identitätsstärkend und religiös beheimatend wirken, integrationsförderlich sein und Extremismus und Fundamentalismus vorbeugen. Von den islamischen Verbänden wird demgegenüber eher eine Glaubenseinweisung intendiert. Dieses Spannungsverhältnis muss insbesondere von den muslimischen Lehrkräften ausgehalten werden. Dazu braucht es qualifizierte, wissenschaftlich fundierte universitäre Ausbildungsstätten, in denen der interdisziplinäre Diskurs mit den anderen theologischen und erziehungswissenschaftlichen sowie gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gefördert wird.

2.5 In den letzten zehn Jahren hat sich der IRU zunehmend institutionalisiert und theologisch und religionspädagogisch profiliert. Die bestehenden christlich geprägten theologisch-religionspädagogischen Institute können mit den erprobten religionsdidaktischen Konzepten Anregungen liefern, eigene islamische wissenschaftsorientierte Grundsätze und Standards zu entwickeln. Darüber hinaus muss die islamische Religionspädagogik ebenso wie die evangelische und katholische als Verbundwissenschaft ihr Profil mit der allgemeinen Pädagogik und Didaktik sowie den Human- und Gesellschaftswissenschaften entwickeln. Ungeach-

tet des spezifisch theologischen Profils hat sich der IRU wie jedes andere Schulfach zu seiner pädagogischen Legitimierung an wissenschaftlich begründeten und bildungspolitisch vorgegebenen sowie schulgesetzlich verankerten Standards zu orientieren.

Die in den letzten Jahren in Osnabrück und Münster eingerichteten universitären Standorte können mittlerweile auf viele Forschungsprojekte und wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Entwicklung einer islamischen Theologie und Religionspädagogik verweisen (Ucar 2011; Ucar & Bergmann 2010; Sarikaya & Aygün 2016; Klement & Topalovic 2019). Hier müssen wie bei allen Fächern der universitären Lehramtsausbildung die Zielvorgaben von Wissenschaftsministerium und Kultusministerium miteinander verschränkt werden. Die Aufgabe wird darin bestehen, das jeweils spezifisch islamische Profil im Hinblick auf religiöse Quellen, Gotteslehre, Anthropologie und Bildungsverständnis mit allgemein gültigen wissenschaftlichen Maßstäben zu korrelieren. Dies betrifft theologische Fragen zur Quellen-Hermeneutik und dem Offenbarungsverständnis im engeren Sinn, religionssoziologische Empirie und fachdidaktische Konzepte im weiteren Kontext und Vorgaben von nationalen und föderalen Bildungskommissionen im umfassenden Rahmen (Khorchide 2014, 28-41).

2.6 Die mittlerweile auf der Basis von wissenschaftlichen islamisch-theologischen und religionspädagogischen Positionen entwickelten Kerncurricula zum IRU sind angepasst an bildungspolitisch vorgegebene curriculare Normen. Grundsätzlich eröffnen sie die Chance, religiöse Einstellungen und Handlungen sowie ethische Standpunkte in der gegebenen Pluralität zu behandeln.

Die Struktur und der formale Aufbau der Kerncurricula für den IRU in Niedersachsen orientieren sich an den allgemeinen Vorgaben der Kompetenzorientierung und den Kompetenzmodellen des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Auch hier sollen prozessbezogene Kompetenzen wie Wahrnehmungs- Deutungs-, Kommunikations-, Gestaltungs- und Urteilskompetenzen erworben werden. Die inhaltlichen Kompetenzen richten sich aus an der Binnenlogik der islamischen Theologie, so dass keine ›thematische Kopie‹ des evangelischen oder katholischen KCs vorgenommen wird. Ähnlich wie in den neueren Standpunktpapieren der Evangelischen Kirche erfolgt im Kerncurriculum für den IRU eine grundsätzliche Bejahung von religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Zielsetzungen wie Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit, Toleranz gegenüber religiöser und weltanschaulicher Differenz sowie das Wahrnehmen gemeinsamer Perspektiven werden als Paradigmen des schulischen Bildungsauftrages anerkannt. Allerdings zeigt beispielsweise die Diskussion über Fragen zur geschlechtlichen Vielfalt im Zusammenhang mit der Neubearbeitung des Grundschulcurriculums das Spannungsfeld zwischen Traditions- und Gesellschaftsorientierung auf. Es ist damit zu rechnen, dass ausgehend vom IRU der Diskurs um religiöse Orientierungen von Muslimen und gelebte islamische Religiosität in einer nichtmuslimischen Mehrheitsgesell-

schaft angeregt und intensiviert wird. Auch hier gilt, dass gesellschaftlich anerkannte Standards und verfassungsrechtliche Grundrechte gleichermaßen eingehalten werden müssen.

2.7 Ein pluralitätsfähiger IRU muss bezüglich der Schülerinnen und Schüler die Pluralität der religiösen und ethischen Wertesysteme berücksichtigen und die Beteiligten zur Selbstbestimmung der religiösen Identität und zu einem toleranten und respektvollen Zusammenleben mit der nichtmuslimischen Mehrheit in einem Klima wechselseitiger Anerkennung anregen. Dabei ist die Spannung zwischen autonomen und theonomen Werten sowie zwischen fundamental und liberal interpretierter Orthopraxie und Orthodoxie auszubalancieren.

Auch für den IRU gilt das Prinzip der negativen Religionsfreiheit, wonach sich muslimische Schülerinnen und Schüler aus Gewissensgründen abmelden können. Auch hier gilt das Gebot der Meinungsfreiheit und der Achtung von Pluralität hinsichtlich religiöser Vorstellungen und religiös motivierter Lebenspraxis. Einengend ist demnach ein rein verkündigender Unterricht mit dem Ziel, die Beteiligten zu einem bestimmten Glaubensbekenntnis und einer festgeschriebenen Glaubenspraxis zu führen. Die religiöse Mündigkeit des einzelnen muslimischen Kindes und Jugendlichen mit seinem jeweiligen familiären Hintergrund ist genauso zu beachten wie die Vielfalt der säkular oder teilweise (noch) christlich geprägten gesellschaftlichen kulturellen Systeme und Wertorientierungen. Dies beruht auf der Achtung der grundgesetzlich garantierten Menschen- und Freiheitsrechte. Normative, gewissermaßen theonom verankerte Werte und Regeln sind auf ihre Vereinbarkeit mit freiheitlichen Werten wie Menschenwürde, Gleichberechtigung der Geschlechter, Selbstbestimmung und Demokratie zu reflektieren. Die Spannung zwischen traditionell begründeten Normen und Geboten und der Wertepluralität muss genauso ausbalanciert werden, wie die Spannung zwischen der muslimischen Gemeinschaft/der Umma und dem Individuum mit seinem eigenen ethisch-reflexiven Urteil. Dies gilt gerade auch im Hinblick auf die Kompetenzüberprüfung und Leistungsbewertung; auch hier sollte anstelle von kritikloser Übereinstimmung mit Glaubenslehren auch kritische Distanz und Reflexivität erwartet werden. Diese sollte nicht sicherstellen, dass die Lernenden kritiklos mit Glaubenslehren übereinstimmen, sondern ob sie zur kritischen Distanz und Reflexion fähig sind. Den Lehrkräften kommt als ›Symbol für Religion‹ eine große Verantwortung zu. Keine Lehrkraft sollte normativ Auskunft geben müssen, dass es nur eine einzige dogmatische Auslegung der Glaubenssätze und der Orthopraxie geben darf. Die Pluralität gelebter islamischer Religiosität sollte sich entsprechend auch bei der gelehrten Religion wiederfinden lassen.

2.8 Ein pluralitätsfähiger IRU sollte bezüglich der Inhalte plurale hermeneutische Lesarten der Primärquellen anbieten, den universalen Geltungsanspruch des Islams und Klassifizierungen von ›guten und schlechten Muslimen‹ sowie von Nichtmuslimen als ›Ungläubige‹ kritisch reflektieren und relativieren. Dazu gehört

auch die Aufgabe, religiösen Fundamentalismen und Radikalisierungen vorzubeugen.

Jeder Religion ist der Wahrheitsanspruch immanent, dies gilt auch aus dem Binnenverständnis des Islams heraus im Hinblick auf Monotheismus und die Gültigkeit der Glaubensartikel sowie die Normativität der Gebote und Regeln. Gleichwohl gelten auch hier die Regeln einer konstruktivistischen Perspektive auf Wahrheit und Wirklichkeit. So muss deutlich werden, dass das eigene religiöse Bekenntnis an die menschliche Wahrnehmung und menschliche Sprache und Erkenntnis gebunden ist. Dies erfordert die Befähigung, verschiedene Perspektiven von religiöser Innen- und Außensicht zu verschränken, bekenntnisorientierte Glaubenssätze mit religionswissenschaftlichen Erkenntnissen zu korrelieren und zwischen dem Einüben religiöser Sprache und dem Sprechen über Religion zu unterscheiden. So gibt es auch im Hinblick auf die Entstehung des Korans eine Bandbreite von hermeneutischen Zugängen. Diese bewegen sich zwischen dem Postulat eines übergeschichtlichen, ewig gültigen Ur-Korans und der Vorstellung, dass sich Verkündigung und Niederschrift des Korans in bestimmten geschichtlichen Kontexten vollzogen haben, die bei der Auslegung mitbedacht werden müssen (Öszoy 2006, 78-98). Differente wissenschaftliche hermeneutische Lesarten der normativen islamischen Texte sollten dementsprechend im IRU besonders bei der Interpretation von unterschiedlichen Suren und Hadithen zu Juden, Christen und Andersgläubigen angewendet werden. Ähnlich wie im christlichen Religionsunterricht erfordert dies eine kritische Aufarbeitung der eignen Glaubenstraditionen und -geschichte. So ist jede Rechtfertigung von verbaler und physischer Gewalt im Namen Gottes oder als Auftrag der Religion vehement zu bestreiten. Stattdessen müssen Grundsätze der Verständigung und Toleranz eingeübt werden. IRU muss dazu beitragen, eigene religiöse Überzeugungen reflektiert und argumentativ mit anderen religiösen und nichtreligiösen Vorstellungen ins Gespräch zu bringen, ohne die andere Person und/oder deren Position negativ zu bewerten. Die Ziele des Unterrichts schließen ein, mit Heterogenität umgehen zu können und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln. Dazu gehört auch eine kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtig gesellschaftlich wahrnehmbaren Wirksamkeit islamischer Religion. Dies umfasst Islamismus und salafistische Radikalisierung ebenso wie Islamfeindlichkeit. Die geforderte Anerkennung der gesellschaftlichen Realität schließt die kritische Analyse von Internetquellen und fundamentalistischen Schriften mit ein. Ein IRU muss sich gegen lebensfeindliche Religionsausübung eindeutig positionieren und damit einen Beitrag zur Radikalisierungsprävention leisten.

2.9 Ein pluralitätsfähiger RU müsste auch im Hinblick auf die beteiligten Lehrkräfte die innerislamische Pluralität abbilden. Angesichts der dringend zur Deckung des Unterrichtsbedarfs benötigten Studierenden und Lehrenden sind restriktive Normierungen wenig einladend und vertrauensbildend und erhöhen den Konformitätsdruck. Die heterogene Schule braucht muslimische Lehrkräfte gera-

de im Hinblick auf den Umgang mit religiös und ethnisch begründeten Konflikten. Dies erfordert von den islamischen Verbänden wertschätzende, unterstützende Verhaltensweisen anstatt Kontrolle und Restriktion.

Die Schule braucht Lehrkräfte mit muslimischem Bekenntnis, einerseits als Religionslehrkräfte, um den mehr als 68000 muslimischen Schülerinnen und Schülern (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, 40) in Niedersachsen das Fach IRU anzubieten, andererseits, um muslimisch orientierte Wertvorstellungen und religiös geprägte Handlungsweisen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verstehen zu können. Angesichts des Zuzugs von muslimischen Flüchtlingen kann dies als gesellschaftliche Integrationsaufgabe bewertet werden.

Dass die islamischen Verbände bei der Erteilung der Lehrerlaubnis für den IRU eine Idschaza-Ordnung in Entsprechung zu evangelischen und katholischen Verfahrensweisen zugrunde legen, ist einleuchtend. Allerdings sollte dabei kein Konformitätsdruck im Hinblick auf eine bestimmte muslimische Lebensweise aufgebaut werden, um einerseits die religiöse Eigenständigkeit der einzelnen Muslima und des einzelnen Muslims zu respektieren und andererseits dem Spektrum von traditionellen bis eher liberalen Interpretationen des Islams gerecht zu werden. Eine enge normative Fixierung und Kontrolle durch den Beirat dürfte weniger einladende, als eher abschreckende Wirkung haben.

2.10 Ein pluralitätsfähiger (islamischer, christlicher, jüdischer) Religionsunterricht muss in kooperativer Zusammenarbeit untereinander und mit dem Ethikunterricht darauf abzielen, plurale Wertsysteme, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Lebensentwürfe in Auseinandersetzung mit dem Gemeinsam-Angehenden und Geltenden in ein ausgeglichenes Verhältnis zu bringen. Neben binnenreligiösen Lerneinheiten ist hier auch Team-Teaching und konstruktive Zusammenarbeit im Fächerverband nötig, um ›Parallelgesellschaften‹ zu verhindern. Wünschenswert wäre neben konfessionellem Religionsunterricht ein gemeinsames wertebildendes Fach mit interreligiösen/interweltanschaulichen Anteilen.

Obwohl ethisches Lernen zu den allgemeinen Zielen schulischer Bildung gehört, erfolgt eine explizite Auseinandersetzung darüber nach gängigem Schulgesetz bisher nur im Religions- und/oder Ethikunterricht bzw. im Fach Werte und Normen. Organisatorisch erfordert dies die Trennung der Klassengemeinschaften in nach Konfession oder Weltanschauung differenten Lerngruppen. Sowohl die Religionsunterrichte unterschiedlicher Provenienz als auch Ethikunterricht müssen einen Beitrag zur Pluralitätsfähigkeit der Lernenden und Unterrichtenden leisten, die befähigt, religiöse und nichtreligiöse Standpunkte und Wertorientierungen als Ausdruck von Freiheit und Selbstbestimmung des Subjektes gleichberechtigt anzuerkennen. Pluralitätsfähigkeit positioniert sich zwischen den Polen von Relativismus (Beliebigkeit aller Positionen) und Fundamentalismus (Ausschließlichkeitsanspruch der eigenen Position) und beinhaltet neben der Sensibilität für Differenzen auch die Identifikation des Gemeinsamen. Wie kann die Gesellschaft zukünftig

unter den Zielsetzungen von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gestaltet werden? Wie lassen sich Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden gegenüber einem auf Ausbeutung natürlicher Ressourcen und Gewinnmaximierung ausgerichteten Wirtschaftssystem realisieren? Die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Mitwirkung kann in der Klassengemeinschaft eingeübt werden. Die in einer religiös homogenen Gruppe erarbeiteten ethischen Grundsätze sollen in übergreifenden Lernangeboten in religiös/weltanschaulich heterogenen Lerngruppen differenziert reflektiert werden. Dies erfordert die Entwicklung von interreligiöser und interkultureller Kompetenz (Willems 2011; Schambeck 2013). Bei aller Wertschätzung des konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts und des gleichberechtigten Faches Werte und Normen sollten Modelle entwickelt werden, in denen gemeinsame Lernphasen im Klassenverband mit konfessionell/weltanschaulich differenzierten Epochen korreliert werden. Damit wird das Ziel der religiösen Orientierung in der eigenen Glaubensgemeinschaft verbunden mit der Frage nach der gemeinsamen Aufgabe zur Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung.

Literatur

Berger, Peter. L. (2013): Nach dem Niedergang der Säkularisierungstheorie. Mit Kommentaren von Detlef Pollack (Hg.), Thomas Großbölting, Thomas Gutmann, Marianne Heimbach-Steins, Astrid Reuter und Ulrich Willems sowie einer Replik von Peter L. Berger. Münster.

Erlass: Stellung des Schülers in der Schule. Erl. d. MK v. 18. 6.1973 – 301 – 403/1/1 – 5/73 (SVBl. 7/1973, 191 und 10/1973, 2).

Halm, Dirk & Sauer, Martina (2017): Religionsmonitor 2017. Muslime in Europa. Integriert, aber nicht akzeptiert. Gütersloh.

Hiller, Simone (2013): Der islamische Religionsunterricht im Diskurs. Eine Diskursnetzwerkanalyse von Printmedien und Wissenschaftsbeiträgen. In: Religionspädagogische Beiträge, H. 69/2013, 85-89.

Khorchide, Mouhanad (2014): Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht – Eine Reflexion. In: Rainer Möller, Clauß Peter Sajak & Mouhanad Khorchide (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster, 28-41.

Klement, Karl & Topalovic, Said u.a. (2019): Islamstunde: Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Berlin.

Niedersächsisches Kultusministerium (2019): Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Stand: Schuljahr 2017/2018. Hannover.

Özsoy, Ömer (2006): Die Geschichtlichkeit der koranischen Rede und das Problem der ursprünglichen Bedeutung von geschichtlicher Rede. In: Felix Körtner

(Hg.): Alter Text – neuer Kontext. Koranhermeneutik in der Türkei heute. Freiburg i.Br. u.a., 78-98.

Pfeiffer, Christian; Baier, Dirk & Kliem, Sören (2018): Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer. Zentrale Befunde eines Gutachtens im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (BMFSFJ). Zürich.

Pollack, Detlef; Müller, Olaf; Rosta, Gergeley & Dieler, Anna (2016): Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters »Religion und Politik« der Universität Münster. Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t__rkeist__mmiger.pdf [letzter Zugriff 22.5.2019].

Sarikaya, Yasar & Aygün, Adem (2016) (Hg.): Islamische Religionspädagogik: Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis (Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik). Münster.

Schambeck, Miriam (2013): Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen.

Ucar, Bülent & Bergmann, Danja (2010): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Göttingen.

Ucar, Bülent (Hg.) (2011): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. Frankfurt a.M.

Uslucan, Haci Halil; Liakova, Marina & Halm, Dirk (2011): Islamischer Extremismus bei Jugendlichen – Gewaltaffinität, Demokratiedistanz und (muslimische) Religiosität. Expertise des ZfTI im Auftrag des DJI. Essen.

von Wensierski, Hans-Jürgen & Lübcke, Claudia (Hg.) (2007): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen. Opladen und Farmington Hills.

Wiedenroth-Gabler, Ingrid (2011): Islamische Religionslehrkräfte zwischen theologischem Anspruch, gesellschaftlichen Anforderungen und schulischem Alltag. Herausforderungen für eine Islamische Religionspädagogik. In: Bülent Ucgar (Hg.): Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung. Perspektiven aus der Wissenschaft und dem Schulalltag der Lehrkräfte. Frankfurt a.M., 301-317.

Wiedenroth-Gabler, Ingrid (2014): Wie pluralitätsfähig ist der islamische Religionsunterricht? In: Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannover (Hg.): Christen und Muslime in Niedersachsen. Beiheft 5, 2015: Islamischer Religionsunterricht: Taugt, was in der Theorie richtig ist, auch in der Praxis?. Hannover, 16-23.

Wiedenroth-Gabler, Ingrid (2015): Wie pluralitätsfähig ist der islamische Religionsunterricht (IRU) in Niedersachsen? Eine evangelische Perspektive. In: Braunschweiger Beiträge. H. 144-1/2015, 45-49.

Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden.

Unsichtbare Präsenz: Erfahrungen mit orthodoxem Religionsunterricht in Deutschland

Yauheniya Danilovich

1 Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland

Orthodoxer Religionsunterricht ist gemäß Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes ein ordentliches Lehrfach in der Schule (Kiroudi 2014). Gegenwärtig wird orthodoxer Religionsunterricht in fünf Bundesländern erteilt: Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg (Danilovich 2019; Erlass des Kultusministeriums vom 21. Dezember 2016; Keller 2016). Kooperationspartner des Staates ist im Falle des orthodoxen Religionsunterrichts die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD).[1] Das Angebot orthodoxen Religionsunterrichts ist explizit an alle orthodoxen Kinder gerichtet, die einer der in der OBKD vertretenen Diözesen angehören. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit einer Öffnung des Religionsunterrichts für Kinder und Jugendliche ohne konfessionelle Bindung sowie mit der Zugehörigkeit zu einer anderen Religionsgemeinschaft.

Dem orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland wird von der orthodoxen Kirche selbst eine große Bedeutung zugesprochen. In den kirchlichen Stellungnahmen werden Erwartungen und Hoffnungen zum Ausdruck gebracht, dass dieser Unterricht dazu beitragen soll, eine orthodoxe Identität zu stärken und Tradierungsprozesse unter den Bedingungen von Diaspora zu unterstützen. Nicht zuletzt versteht die orthodoxe Kirche das Fach als ein Projekt, das ein sichtbares Zeichen

1 Die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland wurde am 27. Februar 2010 gegründet und bildet einen Zusammenschluss von derzeit neun in Deutschland vertretenen orthodoxen Diözesen, die jeweils durch die Bischöfe repräsentiert sind und in den gemeinsamen, alle Diözesen betreffenden Fragen zusammen agieren (Satzung der Orthodoxen Bischofskonferenz 2010, 1). Diese Form der Zusammenarbeit geht zurück auf den Beschluss der IV. Präkonziliaren Panorthodoxen Konferenz (2009) in Chambésy (bei Genf). Angesichts der jüngsten Entwicklungen im Kontext des Konfliktes zwischen dem Ökumenischen Patriarchat von Konstantinopel und dem Moskauer Patriarchat ist diese Zusammenarbeit auf der Ebene der OBKD so nicht mehr gegeben, da russische Bischöfe (sowie der Generalsekretär der OBKD) an den Sitzungen der OBKD seit Herbst 2018 nicht mehr teilnehmen.

ihrer Präsenz in Deutschland und der innerorthodoxen Einheit nach außen und nach innen trägt (Hirtenwort 2011; Hirtenwort 2017).

2 Orthodoxe Schülerinnen und Schüler in Deutschland

2.1 Herausforderung der statistischen Erfassung

Die Zahl der orthodoxen Christinnen und Christen in Deutschland wird den unterschiedlichen Quellen zufolge derzeit auf ca. zwei Millionen geschätzt (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2016, 362). Somit bildet die orthodoxe Kirche, obwohl mit einem deutlichen Abstand zur evangelischen (21,9 Mio.) und katholischen (23,6 Mio.), die drittgrößte christliche Glaubensgemeinschaft in Deutschland (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2017, 7).

Die statistische Erfassung der orthodoxen Schülerinnen und Schüler wie auch die Ermittlung der Mitgliedschaft in den orthodoxen Kirchen überhaupt sind schwierig. Orthodoxe Christinnen und Christen in Deutschland zahlen keine Kirchensteuer[2] und die einzelnen Gemeinden führen oft keine Statistiken (Thon 2015, 2).

Es gibt keine Daten zur Gesamtzahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Die Erfassung der orthodoxen Konfessionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zwecks Einrichtung des orthodoxen Religionsunterrichts ist sowohl bundesweit als auch schulübergreifend nicht einheitlich geregelt. In manchen Bundesländern wie etwa Baden-Württemberg fehlte bis vor kurzem in den schulischen Anmeldebögen die Rubrik »orthodox« komplett. An anderen Orten wurde die Zugehörigkeit nur zu einigen orthodoxen Kirchen erhoben, wie z.B. über die Rubrik »griechisch-orthodox« oder »russisch-orthodox«. Bei dem Treffen der Landeskoordinatoren und Landeskoordinatorinnen für den orthodoxen Religionsunterricht der OBKD im November 2016 in Bonn wurde entschieden, für alle orthodoxen Christen und Christinnen bzw. Schülerinnen und Schüler einheitlich das Kürzel »ox« bzw. »OX« zu verwenden und bei Meldebehörden durchzusetzen.

In Nordrhein-Westfalen werden jährlich statistische Daten veröffentlicht, in denen die Zugehörigkeit zu einer der orthodoxen Kirchen bei denen Schülerin-

---

2 Es wurde eine Entscheidung der Bischöfe mit der Begründung getroffen, dass »dies nach übereinstimmender Meinung aller Diözesanbischöfe nicht nur für unsere Gläubigen völlig ungewohnt und verwirrend wäre, sondern als eine Art staatlich eingezogener Zwangsmitgliedsabgabe auch im Kern orthodoxer theologischer und pastoraler Praxis zutiefst widerspräche: Freiwillig sollen die Spenden der Gläubigen sein, nicht vom Finanzamt administriert.« (Thon 2015, 2)

nen und Schüler explizit erfasst wird. Demnach besuchten im Jahr 2018 insgesamt 49.034 orthodoxe Kinder und Jugendliche die Schulen Nordrhein-Westfalens. Laut den statistischen Daten hat sich die Zahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt (von 21.865 im Jahre 2008 auf 49.034 im Jahre 2018 bzw. von 0,8 Prozent auf 2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler) (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, 101; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 104, 109). Die Statistik bildet zugleich die kontinuierlich sinkenden Zahlen der evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler ab. In dieser Hinsicht zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Wachstumstendenz der Gruppe der orthodoxen Schülerinnen und Schüler zu der der Schülerinnen und Schüler mit Zugehörigkeit zu einer der beiden großen christlichen Konfessionen.

Auch die statistischen Daten aus Bayern zeigen, dass die Zahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler zunimmt. Für das Schuljahr 2017/18 nennt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Zahl von 32.210 orthodoxen Schülerinnen und Schülern (inklusive Berufsschulen), was prozentual einen Anteil von 2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Bayern ausmacht (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2018, 21). In Bayern wird die orthodoxe Konfession auch bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern erfasst. Allein von 2010 bis 2017 hat sich die Zahl der orthodoxen Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe in Bayern von 11.042 auf 21.448 also fast verdoppelt (Bayerisches Landesamt für Statistik 2017, 34; Bayerisches Landesamt für Statistik 2018, 34). Der prozentuale Anteil von orthodoxen Schülerinnen und Schülern ist unter allen ausländischen Schülerinnen und Schülern von 8,5 Prozent im Schuljahr 2010/11 auf 11,2 Prozent im Jahre 2017 gestiegen.[3]

Die Gruppe der orthodoxen Schülerinnen und Schüler ist im Blick auf den kulturellen Hintergrund bzw. ihre Zuwanderungsgeschichte sehr heterogen. Diese Heterogenität bleibt nicht stabil, sondern ist dynamisch u.a. aufgrund von Migration sowie einer insgesamt zeitlich ausgedehnten und schrittweise erfolgten Präsenz der orthodoxen Christen und Christinnen in Deutschland (Thon 2016; Vliagkoftis 2015, 28). Allein im Laufe des letzten Jahrzehnts haben sich wesentliche Verschiebungen innerhalb der Orthodoxie ergeben: Demnach bilden in den letzten Jahren v.a. orthodoxe Christinnen und Christen aus Rumänien eine stark wachsende Gruppe.[4]

---

3 Unter insgesamt 190.005 ausländischen Schülerinnen und Schülern sind 21.448 orthodoxer Konfession (Bayerisches Landesamt für Statistik 2018, 34).

4 Das bestätigen auch unterschiedliche statistische Quellen. Das Bayerische Landesamt für Statistik nennt unter allen ausländischen Schülerinnen und Schülern nach den türkischen die rumänischen Schülerinnen und Schüler mit 5,9 Prozent als zweitgrößte Gruppe (Bayerisches Landesamt für Statistik 2017, 4). Der Migrationsbericht der Bundesregierung nennt Rumänien als Hauptherkunftsland von Zuwanderern nach Deutschland in den letzten Jahren.

2.2 Orthodoxe Schülerinnen und Schüler und die Teilnahme am orthodoxen Religionsunterricht

Laut den Zahlen der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in der Bundesrepublik Deutschland (2016) haben im Schuljahr 2015/2016 deutschlandweit 1.113 Schülerinnen und Schüler am orthodoxen Religionsunterricht teilgenommen.[5] Folgende Schülerzahlen werden in der Auswertung für einzelne Bundesländer genannt: 363 in Bayern, 389 in Hessen, 361 für Nordrhein-Westfalen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016, 11). Die Zahlen der KMK weichen zwar um einiges von denen anderer Quellen ab, doch zeigen sie grundsätzlich eine klare Tendenz: Orthodoxer Religionsunterricht erfasst durch sein Angebot derzeit nur einen sehr geringen Anteil an orthodoxen Schülerinnen und Schülern in Deutschland.

Petros Klitsch[6] nannte 2015 die Zahl von ca. 300 Schülerinnen und Schüler, die am orthodoxen Religionsunterricht in Bayern teilnahmen (Klitsch 2015, 6f.). Dabei gab es in Bayern damals insgesamt 23.000 orthodoxe Schülerinnen und Schüler.[7] In Nordrhein-Westfalen nehmen am orthodoxen Religionsunterricht derzeit ca. 500 Schülerinnen und Schüler teil, was ebenso eine hohe Diskrepanz zu den statistisch ermittelten Zahlen von 49.034 Schülerinnen und Schüler aufweist. Somit zeigt sich eine unübersehbare Diskrepanz zwischen den Zahlen der orthodoxen Schülerinnen und Schüler einerseits, die zugleich eine deutlich steigende Tendenz aufweisen, und einer sehr geringen Teilnahme am orthodoxen Religionsunterricht andererseits.

Im Diskurs um die Etablierung des orthodoxen Religionsunterrichts wird immer wieder auf die Ermittlung der Schülerzahlen als eine der Voraussetzungen für die Einrichtung des Faches verwiesen, die von staatlicher Seite gemacht werden müsse:

Das Wanderungssaldo betrug allein im Jahre 2017 +68.179 (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018, 6, 46, 49).

5 Für Nordrhein-Westfalen werden in der Statistik auch 1.556 Schülerinnen und Schüler mitgezählt, die am syrisch-orthodoxen Religionsunterricht teilgenommen haben, so dass die KMK-Auswertung eine höhere Zahl angibt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016, 11).

6 Für die einzelnen Bundesländer werden von der OBKD Landeskoordinatoren und Landeskoordinatorinnen ernannt, die für die organisatorischen Fragen rund um den orthodoxen Religionsunterricht zuständig sind. Archimandrit Petros Klitsch ist der Koordinator der OBKD für den orthodoxen Religionsunterricht in Bayern.

7 Diese Zahl wird mit Verweis auf das Statistische Landesamt in Bayern genannt.

> »Zu diesem Ernstmachen[8] gehört auch die lange überfällige statistische Erfassung der Schülerinnen und Schüler orthodoxen Glaubens, die an deutschen Regelschulen unterrichtet werden; eine solche Erfassung kann, wenn sie einigermaßen exakt ausfallen soll, nur durch die Schulbehörden selbst geschehen, da gerade jene Diözesen, deren Mitgliederzahl derzeit einem rapiden Wachstum durch Zuwanderung aus Ost- und Südeuropa unterliegt, weitgehend noch kein flächendeckendes Netz an Pfarreien und Seelsorgestellen haben aufbauen können und dies – nicht zuletzt aus finanziellen Gründen – auch in absehbarer Zeit noch nicht werden tun können.« (Thon 1998)

Die Erfassung der Schülerzahlen bildet zwar eine Voraussetzung für die Einrichtung des orthodoxen Religionsunterrichts, garantiert diese aber noch nicht. Nicht weniger relevant ist die Frage, was nun mit den gewonnenen statistischen Daten passiert und inwiefern sie tatsächlich für die Einrichtung des orthodoxen Religionsunterrichts verwendet werden.

Aufgrund der Diskrepanz zwischen den Zahlen der orthodoxen Schülerinnen und Schüler und den Teilnehmerzahlen am orthodoxen Religionsunterricht ist davon auszugehen, dass die meisten orthodoxen Schülerinnen und Schüler den evangelischen bzw. katholischen Religionsunterricht oder ein alternatives Fach (Ethik, Philosophie etc.) besuchen.[9] Wie viele orthodoxe Schülerinnen und Schüler tatsächlich am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilnehmen und aus welchen Gründen sie dies tun, ist allerdings nicht bekannt.[10] Ein blinder Fleck in der religionspädagogischen Forschung bleibt auch die Frage danach, wie die Lehrkräfte anderer Konfessionen auf diese Art von konfessioneller Heterogenität in ihrem Unterricht eingehen.

3 Rahmenbedingungen des orthodoxen Religionsunterrichts

Gemäß dem Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) ist Religionsunterricht ein ordentliches Schulfach. In der schulischen Realität allerdings kann Religionsunterricht für die kleineren Religionsgemeinschaften oft nur mit einem zusätzlichen organisatorischen Aufwand realisiert werden. Je nach Bundesland ist eine Mindestzahl der

8 Gemeint sind hier die verfassungsmäßig abgesicherten Rechte der orthodoxen Christinnen und Christen in Deutschland auf einen Religionsunterricht ihrer Konfession.

9 So berichten immer wieder evangelische und katholische Lehrkräfte davon, dass sie auch orthodoxe Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen haben.

10 Vermutet werden kann z.B., dass ein orthodoxer Religionsunterricht an der Schule nicht vorhanden ist, dass es organisatorische Schwierigkeiten beim Besuch des orthodoxen Religionsunterrichts gibt oder die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern den Wunsch haben, am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilzunehmen.

Schülerinnen und Schüler festgelegt (zwischen fünf und zwölf, i.d.R. klassen-, schul- und schulformübergreifend), die erreicht werden muss, damit der orthodoxe Religionsunterricht stattfindet.[11]

3.1 Sammelunterricht am Nachmittag

Die am weitesten verbreitete Form des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland ist derzeit aus organisatorischen Gründen der Sammelunterricht am Nachmittag außerhalb der regulären Schulzeiten.[12] Die Teilnahme an einem solchen Unterrichtsformat ist mit einem oft unzumutbaren organisatorischen Aufwand für alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigten, Lehrkräfte und Schulleitung – verbunden. In allen Bundesländern sind diese Herausforderungen ähnlich: Dazu gehören zusätzliche Schulwege, unattraktive Zeiten am Nachmittag, erforderliche Freizeit, Unterricht in altersgemischten Gruppen, Organisation der Unterrichtsräume, organisatorischer Mehraufwand für die Schulleitung etc. (Keller 2018, 3; Kiroudi 2014, 50; Klitsch 2015, 9).

Im Diskurs werden solche organisatorischen Bedingungen – die Erteilung des Unterrichts am Nachmittag außerhalb der normalen Schulzeiten oder parallel zu den Wahlfächern und oft an einem Sammelort – als Benachteiligung gegenüber anderen Schulfächern wahrgenommen (Keller 2018, 3; Kiroudi 2014, 52; Klitsch 2015, 9). Für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland hat eine solche Situation spürbare Folgen: Zum einen wird der organisatorische Aufwand oft erst gar nicht betrieben (Kiroudi 2014, 50). Zum anderen macht ein solches organisatorisches Format den orthodoxen Religionsunterricht zu einem »unattraktiven Wahlfach« (Keller 2018, 3). Auch das führt dazu, dass die Mehrheit der orthodoxen Schülerinnen und Schüler entweder ein Ersatzfach oder den Religionsunterricht anderer Konfessionen besucht (Kiroudi 2014, 51).

3.2 Orthodoxer Religionsunterricht während der regulären Schulzeiten bzw. im regulären Stundenplan

Als eine gelingende Alternative werden die bilingualen Schulen mit einem »orthodoxieaffinen« Sprachzweig wie etwa Neugriechisch genannt. An solchen Schulen, so die Feststellung, gibt es besonders viele orthodoxe Kinder und Jugendliche.

---

11 In Baden-Württemberg kann ein orthodoxer Religionsunterricht auch in einer kleineren Gruppe stattfinden (weniger als acht Schülerinnen und Schüler). In diesem Fall werden dafür jedoch keine Kosten getragen.

12 In Bayern gibt es noch den außerschulischen orthodoxen Religionsunterricht, der in manchen Gemeinden (russisch-orthodox, serbisch-orthodox) stattfindet (Klitsch 2015, 6f.).

Somit kann auch der orthodoxe Religionsunterricht problemlos eingerichtet werden (Kiroudi 2014, 51). Ein prominentes Beispiel hierfür ist das bilinguale Leibniz-Montessori Gymnasium in Düsseldorf (Leibniz-Montessori Gymnasium 2019). Und dennoch stellt sich die Frage, ob eine solche Alternative für die Einrichtung des Faches eher eine Ausnahmeerscheinung ist. Zum einen haben nicht alle orthodoxen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine solche Bildungseinrichtung zu besuchen. So gibt es in ganz NRW unter insgesamt 250 bilingualen Schulen nur 6 mit neugriechischem Sprachzweig. Zum anderen gibt es unter den orthodoxieaffinen Sprachzweigen bspw. in NRW nur das Neugriechische (Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen).

Es bleibt zu wünschen, dass orthodoxe Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern über das bestehende Angebot des orthodoxen Religionsunterrichts von der Schulleitung ausführlich informiert werden und dass der Bedarf an einem schulinternen orthodoxen Religionsunterricht hinsichtlich der Zahlen der orthodoxen Kinder und Jugendlichen geprüft wird.[13]

4 Orthodoxe Lehrkräfte

Um den orthodoxen Religionsunterricht zu erteilen, muss die Lehrkraft Mitglied einer der in der OBKD vertretenen Diözesen sein. Derzeit erteilen sowohl Geistliche als auch Laien orthodoxen Religionsunterricht. Manche orthodoxe Religionslehrkräfte haben ihr Theologiestudium in Deutschland abgeschlossen, manche im Ausland, z.B. in Griechenland oder Serbien.

4.1 Ausbildung der orthodoxen Religionslehrkräfte

Die erste Generation der orthodoxen Religionslehrkräfte in NRW war fast ausschließlich aus dem Kreis der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Griechisch. Nicht alle von ihnen hatten auch eine theologische und religionspädagogische Aus- oder Fortbildung gehabt (Thon 1998).

Nikolaj Thon stellt bereits 1998 einen aktuellen Bedarf an der Ausbildung der orthodoxen Religionslehrkräfte fest, »die bereit und fähig sind, junge Orthodoxe jeder nationalen Herkunft im gemeinsamen Glauben zu unterrichten« (Thon

---

13 Zur Situation in Bayern: »Es ist bekannt, dass Schulen den Eltern und Erziehungsberechtigten bei der Einschreibung mitteilen, dass ORU an der Schule nicht angeboten wird und deshalb die Kinder in Ethik gehen müssen. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass diese als abgemeldet gelten, obwohl die Gesamtschülerzahl an orthodoxen Schülerinnen und Schülern und der dadurch in Zusammenhang stehende Bedarf eines schulinternen orthodoxen Unterrichtsangebotes nicht geprüft wurde.« (Klitsch 2015, 9).

1998). Es geht somit nicht allein um die Anwerbung von orthodoxen Theologinnen und Theologen, sondern um die »Ausbildung jünger orthodoxer Theologinnen und Theologen aus allen orthodoxen Diözesen des Landes zu Religionspädagogen« (Thon 1998). Damit sind auch z.T. die Kompetenzerwartungen an die orthodoxen Religionslehrkräfte umrissen: Neben den theologischen Kompetenzen ist eine solide religionspädagogische Ausbildung unabdingbar. Dabei soll die Vielfalt der orthodoxen Kirchen in Deutschland auch bei den Religionslehrkräften repräsentiert sein.

Thon weist auf den Bedarf hin, dass es in Deutschland mehrere Standorte sowie Fernstudiengänge geben soll, an denen orthodoxe religionspädagogische Ausbildung ermöglicht wird.

> »Die Einrichtung einer einzigen Orthodoxen Lehreinrichtung für ganz Deutschland,[14] so wichtig und sinnvoll sie auch ist, vermag auf die Dauer sicher nicht den Bedarf an Religionspädagogen zu decken, der sich ergibt, sobald mit den verfassungsmäßig abgesicherten Rechten auch der orthodoxen Bürger und Bewohner dieses Landes auf einen Religionsunterricht ihres Glaubens endlich ernst gemacht wird.« (Thon 1998)

In Deutschland besteht grundsätzlich die Möglichkeit, orthodoxe Theologie zu studieren. Einer der Orte ist die Ausbildungseinrichtung (Institut) für Orthodoxe Theologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo seit 1995 ein Diplomstudiengang für Orthodoxe Theologie eingerichtet worden ist.[15] Dieses Format bleibt bis jetzt die einzige Möglichkeit in Deutschland, einen staatlich anerkannten Studienabschluss in orthodoxer Theologie zu erwerben. Eine der Aufgaben, die der Studiengang vorsieht, ist die Ausbildung von Religionslehrkräften sowie Katechetinnen und Katecheten in orthodoxer Theologie. Religionspädagogik bildet auch einen Teil des Curriculums (Orthodoxe Theologie 2019). Dennoch gibt es bislang in München kein Lehramtsstudium für das Fach »Orthodoxe Religionslehre«. Marina Kiroudi verweist auf die Notwendigkeit, den Studiengang auszubauen und ein Lehramtsstudium anzubieten, so dass neben den theologischen auch pädagogische Kompetenzen vermittelt werden (Kiroudi 2014, 46).

Die einzige Möglichkeit des Studiums auf Lehramt gab es bislang an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, wo der Lehramtsstudiengang »Orthodoxe

---

14 In diesem Fall spricht Thon vom Standort Münster, an dem eine Reihe der Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für die bestehenden Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts (Griechisch und Serbisch) in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für orthodoxe Theologie an der Uni Münster stattgefunden hat.

15 Seit 1984 als Lehrstuhl für Orthodoxe Theologie und seit 1994 als Ausbildungseinrichtung für Orthodoxe Theologie.

Religionslehre« 2011 eingerichtet wurde. Kerstin Keller[16] weist darauf hin, dass eine solche entsprechende Lehrerausbildung erst 25 Jahre (!) nach Einführung des Unterrichtsfaches eingerichtet wurde (Keller 2016, 110). Das Fach wurde als drittes Erweiterungsfach neben zwei weiteren Hauptfächern eingerichtet, so dass ein Referendariat nicht vorgesehen bzw. nicht möglich war. Der Studiengang ist seit 2013 aufgrund fehlender neuer Einschreibungen als auslaufendes Modell eingestuft worden. Als einer der Wirkungsfaktoren wird die ungünstige Studierbarkeit des Faches vermutet.

Insofern gibt es derzeit in ganz Deutschland keinen einzigen Ort, an dem man »Orthodoxe Religionslehre« auf Lehramt studieren kann bzw. wo die angehenden Religionslehrkräfte für den orthodoxen Religionsunterricht im Rahmen eines Lehramtsstudiums den Anforderungen des schulischen Bildungsauftrages entsprechend ausgebildet werden können. Ebenso gibt es keine Strukturen und Orte, die ein reguläres Fortbildungsangebot für die orthodoxen Religionslehrkräfte gewährleisten. Angesichts der Verortung des Religionsunterrichts im Grundgesetz und einem bereits bestehenden Angebot an orthodoxem Religionsunterricht ist das ein bleibendes Desiderat.

4.2 Orthodoxe Religionslehrkräfte an Schulen

Die Tatsache, dass es ein Lehramtsstudium des Faches »Orthodoxe Religionslehre« in Deutschland derzeit nicht gibt, bringt eine Reihe weiterer Herausforderungen mit sich: Zum einen können orthodoxe Lehrkräfte nicht regulär im Schuldienst eingestellt bzw. verbeamtet werden. Die Einstellung der orthodoxen Religionslehrkräfte läuft i.d.R. über sog. Gestellungsverträge oder Aushilfsverträge. Die Bezahlung erfolgt meistens nach der erteilten Wochenstundenzahl und bedeutet eine deutlich geringere Vergütung als bei Verbeamtung. Zum anderen bleibt in Bezug auf die spezifische Struktur der Orthodoxie in Deutschland (mehrere Diözesen auf dem gleichen Territorium, Finanzierung auf Spendenbasis) eine Herausforderung, den für die Gestellungsverträge (Refinanzierungssystem) entsprechenden Finanzierungsrahmen für die orthodoxen Lehrkräfte zu etablieren. Herausfordernd bleibt für die Religionslehrkräfte auch die geographische Verstreuung des orthodoxen Religionsunterrichts. Eine Ersatzlehrkraft für einen möglichen krankheitsbedingten Unterrichtsausfall kann spontan nur schwer organisiert werden. Anzunehmen ist, dass sich solche Arbeitsbedingungen und Umstände ungünstig auf die Attraktivität der Beschäftigung als orthodoxe Religionslehrkraft an Schulen auswirken.

---

16 Kerstin Keller ist die Landeskoordinatorin der OBKD für den orthodoxen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen.

5 Erfahrungen mit dem orthodoxen Religionsunterricht im Spiegel des Selbstbildes der Orthodoxie in Deutschland

5.1 Orthodoxer Religionsunterricht als Beitrag zur gesellschaftlichen Integration

Neben dem Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung, zur Identitätsbildung sowie zur Begleitung in Fragen nach dem Sinn wird der orthodoxe Religionsunterricht immer wieder als Beitrag zur Integration junger orthodoxer Christinnen und Christen hierzulande gedeutet. Dabei wird davon ausgegangen, dass für die orthodoxen Kinder und Jugendlichen insbesondere Fragen rund um Identitätsbildung sowie Integration als Zielrichtung relevant seien. Es geht dabei u.a. um die kulturelle Zugehörigkeit:

> »In der Regel ausländischer Herkunft, hat er [ein junger orthodoxer Christ bzw. eine junge orthodoxe Christin – Anm. d. Verf.] in seiner neuen Heimat und ihren Wertvorstellungen seinen Platz zu finden, um in dieser Gesellschaft ein vollwertiger Partner zu sein und sie mitzugestalten. Die Ermöglichung und echte Realisierung des orthodoxen RU […] liegt auch im ureigenen Interesse dieses Staates selbst, wenn er nicht zu einer weiteren Entwurzelung und Isolierung vieler junger Menschen beitragen will.« (Thon 1998)

Im Hirtenwort der OBKD aus dem Jahr 2011 lässt sich gewisse Spannung in Bezug auf die eigene Verortung und Integration wahrnehmen:

> »Wir sind Mitbürger in diesem Land geworden, und wir sind es gerne: Als solche tragen wir gemeinsam mit den staatlichen Institutionen Deutschlands die Verantwortung dafür, dass unsere Kinder und heranwachsenden Jugendlichen in die hiesige Gesellschaft integriert werden und zugleich ihre eigene orthodoxe Identität nicht verlieren; dies ist eine wichtige Aufgabe des staatlichen Religionsunterrichts […].« (Hirtenwort 2011)

Bemerkenswert lässt sich hier eine Ambivalenz darin sehen, dass die orthodoxen Kirchen sich zwar bereits als »Mitbürger« wahrnehmen, aber noch einen Integrationsbedarf bei der jüngeren Generation markieren. Zugleich wird die Gesellschaft in Deutschland als eine sich »immer mehr dem christlichen Glauben entfremdende Umgebung« wahrgenommen, von der sich die orthodoxen Kirchen in einer Distanz sehen wollen. Somit hat der orthodoxe Religionsunterricht eine doppelte Aufgabe, nämlich dazu beizutragen, einerseits »die Integration in die Gesellschaft dieses

Landes und ein tatkräftiges Mitgestalten« zu ermöglichen, und andererseits vor einer Assimilierung zu bewahren (Hirtenwort 2011).[17]

Konstantinos Vliagkoftis verweist auf die integrative Bedeutung des Religionsunterrichts insgesamt, die im öffentlichen Diskurs insbesondere im Fall des islamischen Religionsunterrichts explizit thematisiert wird. Zugleich bringt er zum Ausdruck, dass der orthodoxe Religionsunterricht in der öffentlichen Wahrnehmung in dieser Hinsicht im Schatten bleibt:

> »Wir wollen natürlich davon ausgehen, dass diese Wertschätzung als Integrationsfaktor nicht nur dem Religionsunterricht einer bestimmten Minderheit von Migrantinnen und Migranten – und zwar mit Hinblick auf die Entschärfung von Radikalisierungserscheinungen besonders unter den Jugendlichen dieser Minderheit – gilt, sondern dem Religionsunterricht jeder religiösen Minderheit mit oder ohne Migrationshintergrund. Es sei denn, dass eine erfolgreiche Integration, die den Orthodoxen des Öfteren bezeugt wird, eine solche Wertschätzung bzw. den Religionsunterricht selbst gegenstandslos macht.« (Vliagkoftis 2015, 29)

Eine gelungene Integration trägt also dazu bei, dass der Orthodoxie weniger Aufmerksamkeit im öffentlichen Diskurs und womöglich speziell im Bereich der Schule zukommt. Doch eine Unauffälligkeit im Sinne einer gelungenen Integration kann sicherlich die fehlende Aufmerksamkeit für die Probleme der Etablierung des orthodoxen Religionsunterrichts nicht rechtfertigen. Denn in einem konfessionellen Religionsunterricht geht es nicht nur um die Integration im Zuge der Migration in die hiesige Gesellschaft, sondern primär um religiöse Bildung, die in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften gestaltet wird, so zumindest der rechtliche Anspruch.

Der Integrationsbedarf sowie ein möglicher integrativer Beitrag des orthodoxen Religionsunterrichts wurden in diesem Kontext bislang nicht eigenständig erforscht. Hinzu bilden orthodoxe Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Migrationserfahrungen eine sehr heterogene Gruppe. Insofern ist es kritisch zu hinterfragen, wenn die Etablierung des Schulfaches mit dem Verweis auf eine Integrationsnotwendigkeit der orthodoxen Kinder und Jugendlichen zu begründen versucht wird.

5.2 Orthodoxer Religionsunterricht als Spiegelbild der innerorthodoxen Integration?

Konstantinos Vliagkoftis verweist auf eine weitere Ebene, auf der sich die Frage nach der religiösen Identität und Integration für die orthodoxe Kirche stellt, und

---

17 Vgl. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht. 12. November 2011. Zuletzt abgerufen am 30.04.2017 von: www.obkd.de/TexteOBKD.htm.

zwar auf die innerorthodoxe Integration, die zugleich als ein wichtiger Faktor bei der Integration der Orthodoxie in Deutschland mitwirkt. Denn die orthodoxen Kirchen in Deutschland werden in der Gesellschaft oft partikular als unterschiedliche Kirchen bzw. Konfessionen wahrgenommen und nicht als die eine Orthodoxe Kirche bzw. die Orthodoxie, so Vliagkoftis (2015, 28). Als einen möglichen Grund sieht Vliagkoftis eine durch die zeitlich versetzten Migrationswellen schrittweise erfolgte Präsenz der orthodoxen Christinnen und Christen in Deutschland. Folglich ist Integration als Ziel in den einzelnen Gemeinden unterschiedlich ausgeprägt.

Vliagkoftis verweist auf die Bemühungen der orthodoxen Kirchen, in den gemeinsamen Arbeitsfeldern, darunter auch dem Bereich der religiösen Bildung, zusammen zu arbeiten. Die orthodoxe Bischofskonferenz koordiniert diese Zusammenarbeit, die in der für alle gemeinsamen Sprache – Deutsch – gestaltet wird (Vliagkoftis 2015, 28).

Dem orthodoxen Religionsunterricht als einem exemplarischen Bereich der religiösen Bildung, der von allen orthodoxen Kirchen gemeinsam verantwortet wird, schreibt Vliagkoftis deshalb eine integrative Bedeutung zu. Er soll nämlich dazu beitragen, dass die einzelnen orthodoxen Christen als »eine integrierte Größe in der Bundesrepublik wahrgenommen werden« (Vliagkoftis 2015, 29). Darüber hinaus sieht Kerstin Keller eine solche Aufgabe des orthodoxen Religionsunterrichts im Blick auf die orthodoxen Kinder und Jugendlichen:

> »So spiegelt sich der Makrokosmos der weltweiten Orthodoxie im Mikrokosmos des Klassenraums bzw. der Unterrichtsgruppe wider. D.h. der Unterricht muss vermitteln, dass der *eine* gemeinsame orthodoxe Glaube bzw. die *eine* Orthodoxe Kirche sich in verschiedenen Sprachen, Melodien und Bräuchen ausdrückt.« (Keller 2016, 108f.)

Diesen integrativen Beitrag des Faches betont auch die OBKD im jüngsten Hirtenwort zum orthodoxen Religionsunterricht aus dem Jahr 2017:

> »Deshalb leistet der orthodoxe Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zum Zusammenwachsen der orthodoxen Christinnen und Christen in der Bundesrepublik. Hier begegnen sich unsere Kinder und nehmen sich gegenseitig als Geschwister im gemeinsamen orthodoxen Glauben wahr. [...] Der orthodoxe Religionsunterricht wirkt in Deutschland nicht nur erinnernd und bewahrend, sondern auch integrierend und bereichernd.« (Hirtenwort 2017, 2)

6 Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland: Herausforderungen und Perspektiven im Blick auf konfessionelle Kooperation

Religionsunterricht in Deutschland ringt derzeit um seine Zukunftsfähigkeit. Ein konfessioneller Religionsunterricht, so wie er im Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes vorgesehen ist, wird zunehmend fragil. *Nolens volens* wird auch orthodoxer Religionsunterricht in diesen Diskurs einbezogen, indem die Präsenz und Etablierung des Faches begründet werden muss. Dennoch stehen hinter seinem Anspruch, einen Beitrag zur schulischen Bildung zu leisten, Herausforderungen und Begründungen anderer Art: Während ein evangelischer und katholischer Religionsunterricht seine Konfessionalität und Zukunftsfähigkeit angesichts der kontinuierlich sinkenden Zahlen der evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler sowie des Bedeutungsverlustes der Religion in der Gesellschaft behaupten muss, muss orthodoxer Religionsunterricht v.a. versuchen, organisatorische Hindernisse im Kontext einer Minoritätssituation zu überwinden. Dabei wachsen die Zahlen der orthodoxen Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und deutlich.

In den letzten Jahrzehnten haben die orthodoxen Kirchen sich je nach Ressourcen ständig darum bemüht, das Fach einzurichten. Dabei geht es eigentlich um ein Recht, das die orthodoxen Kinder haben, aber vielerorts immer noch nicht wahrnehmen können.

Die Minoritätssituation der orthodoxen Kirchen in Deutschland hat u.a. auch die konzeptionelle Entwicklung des orthodoxen Religionsunterrichts wesentlich mitgeprägt, der stark katechetisch ausgerichtet ist. Dabei ist die Minoritätssituation nicht nur quantitativ aufzufassen. Die Orthodoxie in Deutschland kann nicht darauf reduziert werden, als eine mit der Orthodoxie in Griechenland oder Orthodoxie in Russland identische, nur zahlenmäßig kleinere homogene christliche Minderheit gesehen zu werden. Die Orthodoxie in Deutschland ist strukturell anders organisiert und steht als orthodoxe Diaspora vor spezifischen Herausforderungen. Der orthodoxe Religionsunterricht hatte bislang auch wenig Erfahrung mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die konfessionelle oder religiöse Zugehörigkeit. Der Fokus lag primär auf der Weitergabe der Tradition in einer mehrheitlich nicht orthodoxen Gesellschaft. Die Zielgruppe waren v.a. orthodox getaufte Kinder und Jugendliche.

Evangelischer und katholischer Religionsunterricht sowie Religionspädagogik reagieren auf die gegenwärtigen Herausforderungen mit der Öffnung des Religionsunterrichts für die konfessionelle Kooperation sowie mit religionspädagogischen Entwürfen zum Umgang mit steigender religiöser Pluralität. Es liegt wohl an der schwachen Etablierung des Faches sowie einer fehlenden strukturell etablierten orthodoxen Religionspädagogik, dass orthodoxer Religionsunterricht als Partner diesbezüglich nicht berücksichtigt wird: Zwar wird die Möglichkeit der konfessionellen Kooperation mit dem orthodoxen Religionsunterricht in den evan-

gelischen und katholischen Stellungnahmen flüchtig erwähnt (Evangelische Kirche in Deutschland 2014; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2016), aber bei den konkreten Vereinbarungen in den einzelnen Bundesländern wird konfessionelle Kooperation auf ›evangelisch-katholisch‹ verkürzt.

Das Angebot des orthodoxen Religionsunterrichts mit seinen für die Schülerinnen und Schüler ungünstigen organisatorischen Rahmenbedingungen kann vor dem Hintergrund eines gemeinsamen konfessionell-kooperativen evangelisch-katholischen Religionsunterrichts noch stärker an Attraktivität verlieren. Es ist zu befürchten, dass die Bereitschaft der verschiedenen Akteure (Schulleiter, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern), orthodoxen Religionsunterricht weiter an den Schulen zu etablieren, im Zuge einer solchen Entwicklung noch stärker sinken wird (Keller 2018, 5f.).

Aus orthodoxer Perspektive werden Möglichkeiten der konfessionellen Kooperation geprüft. So verweist das Hirtenwort aus dem Jahr 2017 auf die Notwendigkeit einer solchen Kooperation aufgrund der Tatsache, dass der orthodoxe Religionsunterricht nur wenige orthodoxe Schülerinnen und Schüler erreicht:

> »Wir nehmen zur Kenntnis, dass wegen dieser diversen Schwierigkeiten vielerorts eine Teilnahme am Religionsunterricht anderer Konfessionen stattfindet, solange an einer Schule bzw. in einer Stadt noch kein Orthodoxer Religionsunterricht eingerichtet ist. Allerdings sind hier die Regelungen der jeweiligen Schulordnung für die Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Konfession zu beachten. Außerdem erachten wir eine Kooperation mit möglichen orthodoxen Partnern als erstrebenswert, besonders wenn genug orthodoxe Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilnehmen.« (Hirtenwort 2017, 2)

Die orthodoxen Christinnen und Christen gestalten die Ökumene in Deutschland sowohl theologisch als auch in verschiedenen Gremien und auf unterschiedlichen Ebenen aktiv mit. Der Bereich der religiösen Bildung in den Schulen sowie Religionspädagogik bleibt bis jetzt in dieser Hinsicht ein blinder Fleck, so dass der Begriff ›ökumenisch‹ im Bereich der Religionspädagogik konsequent auf ›evangelisch-katholisch‹ verkürzt wird. Derzeit hat der orthodoxe Religionsunterricht keine Ressourcen, um auf der gleichen strukturellen Ebene mit dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht im Gespräch zu sein. Wenn man das Vorhandensein des Faches ›Orthodoxer Religionsunterricht‹ an der Schule als Voraussetzung für die konfessionelle Kooperation betrachtet, so kann an der Mehrheit der Schulen in Deutschland keine Kooperation mit den orthodoxen Partnern zustande kommen. Die konfessionelle Kooperation, wenn sie ökumenisch auf Augenhöhe gestaltet werden soll, kann nicht gleiche Ausgangsbedingungen als Voraussetzung haben. In dieser Hinsicht darf die konfessionelle Kooperation nicht allein auf die Fächer als Kooperationspartner begrenzt sein. Vielmehr müssen auch Formen der Kooperation und der ökumenischen Didaktik den Mehrheits- Minderheitskonstel-

lationen angepasst werden, so beispielsweise, indem man von der konkreten Zusammensetzung einer Klasse ausgeht.

Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland ist derzeit geprägt durch ein weitgehendes Monopol der beiden westchristlichen Konfessionen. Das wird jedoch der tatsächlichen religiösen Pluralität zunehmend nicht mehr gerecht. Im Sinne der Teilhabe an Bildung und ihrer Mitgestaltung ist es wichtig, dass die tatsächliche religiöse und konfessionelle Vielfalt der Lernenden ebenso durch die Lehrenden und durch die Unterrichtsinhalte repräsentiert wird. Nur in diesem Fall kann es gelingen, die steigende religiöse und konfessionelle Pluralität nicht nur als Problem zu betrachten, sondern sie als Ausgang für Prozesse religiöser Bildung fruchtbar zu machen, wie es in der akademischen Religionspädagogik schon lange gefordert wird.

Literatur

Bayerisches Landesamt für Statistik (Hg.) (2017): Statistische Berichte. Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen. Schuljahr 2015/16. Fürth.

Bayerisches Landesamt für Statistik (Hg.) (2018): Statistische Berichte. Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen. Stand: Oktober 2017. Fürth.

Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (Hg.) (2011): Statistische Berichte. Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen. Schuljahr 2010/11. München.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2018): Bayerns Schulen in Zahlen 2017/2018. München.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulen mit bestimmten Unterrichtsangeboten – Unterrichtsangebot: Bilingualer Unterricht – Sprache: Neugriechisch), Online: https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online?action=958.3373510773872 [letzter Zugriff: 19.04.2019].

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2018): Migrationsbericht der Bundesregierung Migrationsbericht 2016/2017. Online: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017.pdf?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 20.04.2019].

Danilovich, Yauheniya (2019): Religionsunterricht, orthodoxer. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex). Online: https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200266/ [letzter Zugriff: 19.04.2019].

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für

Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Online: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2016-12-09-11-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [letzter Zugriff: 30.03.2019].

Erlass des Kultusministeriums vom 21. Dezember 2016. Regelungen zum Fach Orthodoxe Religionslehre. Az.: 31-6510.25/72/4. Online: www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/a40/page/bsbawueprod.psml?doc.hl=1&doc.id=VVBW-VVBW000023422&documentnumber=17&numberofresults=27&doctyp=bw-sonstbekm&showdoccase=1&doc.part=F&paramfromHL=true#focuspoint [letzter Zugriff: 30.03.2019].

Erlass zum Orthodoxen Religionsunterricht im Lande Nordrhein-Westfalen (Neufassung 2009). Online: www.obkd.de/Texte/ORU %20NRW %20-%20Erlass %20Neufassung %202009.pdf [letzter Zugriff: 30.03.2019].

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.

Evangelische Kirche in Deutschland. Kirchenamt (Hg.) (1996): Zur ökumenischen Zusammenarbeit mit Gemeinden fremder Sprache oder Herkunft. Eine Handreichung des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover.

Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht (2011). Online: www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxen-BischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf [letzter Zugriff: 28.03.2019].

Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht (2017). Online: www.obkd.de/Texte/OBKD %20Hirtenbrief %20zum %20ORU.pdf [letzter Zugriff: 28.03.2019].

Keller, Kerstin (2018): Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch? Herausforderungen für den orthodoxen Religionsunterricht. In: Orthodoxie aktuell 3/2018, 2-6.

Keller, Kerstin (2016): Wo fünf oder acht oder zwölf SchülerInnen zusammenkommen. In: Thomas Bremer, Assad Elias Kattan & Reinhard Thöle (Hg.): Orthodoxie in Deutschland. Münster, 103-114.

Kiroudi, Marina (2014): Entwicklung und Praxis des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland. In: Ökumenische Rundschau 1/2014, 38-53.

Klitsch, Petros (2015): Orthodoxer Religionsunterricht in Bayern: Status quo. In: Orthodoxie aktuell. Jg. XIX (Sonderheft Juni 2015), 6-10.

Leibniz-Montessori Gymnasium (2019): Online: https://www.leibniz-montessori.de/unterricht/sonstige-f %C3 %A4cher/religionslehre-evangelisch-katholisch-orthodox/ [letzter Zugriff: 23.03.2019].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2018): Statistik-TELEGRAMM 2017/18. Schuleckdaten 2017/18. Zeitreihen 2008/09 bis

2017/18. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/index.html [letzter Zugriff: 15. April 2019].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). (2019): Statistik-TELEGRAMM 2018/19. Schuleckdaten 2018/19. Zeitreihen 2009/10 bis 2018/19. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2018.pdf [letzter Zugriff: 15. April 2019].

Orthodoxe Theologie (2019): Online: www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/orthodoxe/dip_u_/index.html [letzter Zugriff: 15.04.2019].

Satzung der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland (2010): Online: www.obkd.de/Texte/OBKD %20- %20Satzung.pdf [letzter Zugriff: 30.03.2019].

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2017): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2016/17. Online: https://www.dbk.de [letzter Zugriff: 24.03.2019].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf [letzter Zugriff: 16. April 2019].

Thon, Nikolaj (2016): Ethnische Vielfalt und Einheit im Glauben. Die Orthodoxe Kirche in Deutschland und ihr historischer Weg zu einer Bischofskonferenz. In: Thomas Bremer, Assad Elias Kattan & Reinhard Thöle (Hg.): Orthodoxie in Deutschland. Münster, 51-70.

Thon, Nikolaus (1998): Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. Online: http://kokid.w-srv.net/schule/schule03.htm [letzter Zugriff: 11.02.2019].

Thon, Nikolaj (2015): Wie viele sind Sie/wir denn nun? Zur Problematik einer Statistik. In: Orthodoxie aktuell 10, 2-4.

Vliagkoftis, Konstantinos (2015): Religiöse Identität und Integration. In: Orthodoxie aktuell. Jg. XIX/Sonderheft 2015, 26-30.

Anerkennung religiöser Vielfalt in der Schule
Genese und gegenwärtige Entwicklung des ›Hamburger Wegs‹ des Religionsunterrichts

Hamida Behr

Es geht um die Geschichte von Abraham/Ibrahim. Die Religionslehrerin erinnert die dritte Klasse daran, dass sie das letzte Mal von Ibrahim und Ismail erzählt hat und fügt hinzu, dass die Geschichte im Koran steht, »dem heiligen Buch der Muslime«. Jetzt zeigt sie eine Bibel: »Das ist das Buch, wo die Geschichten stehen, die für uns in der Bibel eh in der Kirche erzählt werden, das heißt anders, das heißt nicht Koran, sondern? Wie heißt das Buch?« Eine Schülerin antwortet richtig: »Bibel.« Die Lehrerin fährt fort: »Und in der Bibel und im Koran stehen manche Geschichten ganz ähnlich, manche ganz gleich, und manche ein bisschen anders.« Bei diesem Blick in ein Hamburger Klassenzimmer (Asbrand 2008) wird deutlich, dass die Religionslehrerin die Geschichte aus christlicher und islamischer Perspektive erzählt und dabei eine christliche Position bezieht und den christlich sozialisierten Schülerinnen und Schüler ein Identifikationsangebot macht. Der Hamburger Religionsunterricht umfasst neben evangelischen bzw. christlichen auch islamische, jüdische, alevitische und buddhistische Inhalte und naturwissenschaftliche Perspektiven. Die Religionslehrkräfte sind in der Regel evangelisch und unterrichten alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit gemeinsam im Klassenverband. Bis 2013 war dies das Konzept des evangelischen Religionsunterrichts, an dem sich auch andere Religionsgemeinschaften beteiligten. Heute wird der so genannte *Religionsunterricht für Alle* von der evangelischen Kirche, den muslimischen Religionsgemeinschaften und der alevitischen und der jüdischen Gemeinde gemeinsam verantwortet. Wie wurde bisher im Hamburger Weg mit der religiösen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgegangen, insbesondere in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern und im Religionsunterricht, und wie entwickelt er sich angesichts der neuen Verantwortungsstruktur gegenwärtig weiter?

1 Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts

In den 1970er Jahren orientierte sich der evangelische Religionsunterricht im Stadtstaat Hamburg neu. Ein starker Impuls ging vom Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Hamburg aus. Neben der Theologie sollte die Religionswissenschaft eine weitere Bezugswissenschaft werden und das kritische Nachdenken der Schülerinnen und Schüler über ihre Lebenswelt in den Mittelpunkt rücken (Leitsätze zum Hamburger Religionsunterricht 1967). Religionspädagogisch wählte man den problemorientierten Ansatz zur Grundlage. Außerdem richtete sich der Unterricht nicht mehr nur an evangelische Schülerinnen und Schüler, sondern sollte alle ansprechen und einbinden. Dazu sollten auch die Religionen und säkularen Weltanschauungen der nicht-christlichen Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht thematisiert werden. Darin zeigte sich eine neue Offenheit, aber auch eigene Interessen flossen ein: Denn angesichts der sinkenden Zahl evangelischer Schülerinnen und Schüler war dies eine Möglichkeit, den evangelischen Religionsunterricht aufrechtzuerhalten und sogar auszubauen. Er richtete sich folglich an alle Schülerinnen und Schüler und wurde im Klassenverband unterrichtet.

Die 1973 erstmals eingeführte und bis heute fast unverändert bestehende Lehrplan-Präambel beschreibt die Ziele des neuen Religionsunterrichts:

> »Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, nach Gerechtigkeit, nach Werten und Normen für verantwortliches Handeln auf. Die Klärung dieser Fragen führt mit zunehmendem Alter der Schüler zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen.« (Freie und Hansestadt Hamburg 1973, zit.n. Doedens 1997, 62)

In den 1990er Jahren veränderte sich das weltanschaulich offene, dialogische Konzept des Religionsunterrichts zu einem interreligiös-dialogischen. Christliche Inhalte wurden mit der Begründung kultureller Relevanz für Deutschland zwar weiterhin priorisiert, doch auch andere Religionen und Weltanschauungen wurden wahrgenommen, und die unterschiedlichen Traditionen, Religiositäten und Weltanschauungen sollten im Dialog kennengelernt werden. Im auch heute noch gültigen Bildungsplan heißt es dazu:

> »In unserem Kulturkreis kommt der Bibel und der Geschichte und den Aussagen des christlichen Glaubens besondere Bedeutung zu; zugleich ist unsere gegenwärtige Gesellschaft und Schulwirklichkeit von einer Vielfalt von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen geprägt.« (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011, 10).

Der Rahmenplan legt evangelische Themen und die Einbeziehung anderer weltanschaulicher oder andersreligiöser Perspektiven fest.

Durch den Anspruch, auch Inhalte nicht-christlicher Religionen und anderer Weltanschauungen einzubeziehen und – vor allem – durch Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern Lernprozesse anzuregen, gewann das Konzept Ansehen und Legitimation im Stadtstaat. Diese Form des evangelischen Religionsunterrichts schien aus Sicht der Schulbehörde auch für anders-religiöse und konfessionslose Schülerinnen und Schüler ein passendes religionspädagogisches Unterrichtsangebot zu bilden. (Das Alternativfach Philosophie kann man erst ab Klasse 7 wählen.) Auch Eltern akzeptierten das Unterrichtsmodell weitgehend. Es gibt bis heute nur vereinzelte Abmeldungen von Religionsunterricht (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2019).

Der Rahmenplan des Religionsunterrichts wurde in einer »Gemischten Kommission« aus evangelischer Kirche und Schulbehörde beschlossen. Die anderen religiösen Perspektiven wurden bis zu Beginn der gemeinsamen rechtlichen Verantwortung von vier Religionsgemeinschaften im »Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg« von Buddhisten, Muslimen, Hindus und Juden eingebracht. Der Gesprächskreis wurde 1995 als Beratergremium für die evangelische Kirche gegründet. Die Mitglieder des Gesprächskreises waren meist Privatpersonen aus religiösen Gemeinden, die sich ehrenamtlich engagieren, um authentisches Wissen über ihre Religion in deutscher Sprache Lehrerinnen und Lehrern zugänglich zu machen. Sie formulierten Positionen zu Inhalten des Religionsunterrichts und entwickelten Unterrichtseinheiten zu ihren Religionen.[1] Der Kreis erläuterte 1998 das Konzept des interreligiös-dialogischen Religionsunterrichts:

> »Der Dialog ermöglicht den Kindern und Jugendlichen das Kennenlernen, das Verstehenlernen, das Einnehmen eines anderen Standpunkts, das vertiefte Begreifen des eigenen Standpunktes, das Wiedererkennen des ›Eigenen‹ in dem ›Anderen‹. Es ermöglicht, der Vielfalt der Religionen mit Freude und nicht mit Misstrauen zu begegnen. Die Erziehung zur Dialogfähigkeit ist ein wichtiger Pfeiler für die Entfaltung einer Identität, die der Herausforderung einer pluralistischen, multikulturellen Realität gewachsen ist: Sie fördert die Möglichkeit eines friedlichen Miteinanders.« (Zit. nach Doedens &Weiße 2007, 58f.)

Der Gesprächskreis besteht weiterhin und bietet auch den interessierten Religionsgemeinschaften der Buddhisten, Hindus und Bahai Mitwirkungsmöglichkeiten (Bauer 2014, 229). Nicht-christliche Religionen wurden seit den 1970er Jahren

1 Das Material ist zum Teil kostenlos auf der Seite des Pädagogisch-Theologischen Instituts verfügbar, wie W.W.Azhari & M. Tatari: Frau(en) im Islam – eine innerislamische Perspektive. Materialsammlung für den Unterricht Sekundarstufe I und II. 2009. https://pti.nordkirche.de/fileadmin/user_upload/hauptbereich1/PTI/Frau_im_Islam.pdf.

und insbesondere seit der interreligiösen Öffnung der 1990er Jahre zwar als die Religionen einiger Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Rahmen dieser interreligiösen Öffnung des Religionsunterrichts Positionen ›ihrer Religion‹ vertreten. Doch die Fragestellungen des Religionsunterrichts und die Auseinandersetzung erfolgten weiterhin aus einer evangelischen oder aus einer vermeintlich allgemeinen, ethischen Perspektive, wie die Analyse des Rahmenplans deutlich macht.

Das verbindliche Thema »Leben und Wirken Jesu« ist zwar das einzige thematisch eindeutig christliche Thema im Rahmenplan der Grundschule. Als einer von vier möglichen Zugängen wird auch ein interreligiöser Ansatz vorgeschlagen: »Welche anderen Lehrer der Religionen kennen die Kinder?« Beim Thema »Heilige Räume« ist der Besuch einer christlichen Kirche und eines frei wählbaren, nicht-christlichen religiösen Lernortes verbindlich. Andere Themen erscheinen zunächst zumindest aus jüdischer und muslimischer Perspektive relevant und plausibel, wie »Die Frage nach Gott« oder »Tod und Totengedenken«. Die Zugänge im Rahmenplan weisen jedoch auf eine eindeutig evangelische Perspektive der Bearbeitung der Themen hin, etwa »Gibt es Gott?« oder »Ist Gott gerecht?« (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011, 23). Diese Fragen werden auch in den Theologien der anderen abrahamitischen Religionen behandelt, doch stehen sie dort weniger im Mittelpunkt und würden wohl anders formuliert und bearbeitet werden. In nicht-abrahamitischen Religionen würden diese Themen gänzlich anders behandelt werden. Ein Vergleich mit den Rahmenplänen katholischer, orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionslehre in anderen Bundesländern wäre hier interessant. In der Praxis prägen zudem das Fachwissen der Lehrkraft und das von der Fachschaft Religion der Schule ausgewählte Religionsbuch bzw. das Unterrichtsmaterial der Lehrkraft die inhaltliche Bearbeitung der Themen im Unterricht. Dadurch werden auch scheinbar offene ethische Fragestellungen und Themenbereiche des Rahmenplans mit evangelischen Bezügen und evangelischem Unterrichtsmaterial behandelt. Zwar fehlen bisher empirische Untersuchungen um einschätzen zu können, wie verbreitet eine mono-konfessionelle Bearbeitung der Themen ist und in welchem Umfang und in welcher Form Zugänge und Inhalte anderer Religionen unterrichtet werden, aber die Ausbildung der Lehrkräfte und Einzeluntersuchungen von Unterricht weisen in diese Richtung.

2011 begann ein auf zehn Bände angelegtes Projekt, um Unterrichtsmaterialien für den *Religionsunterricht für alle* zu entwickeln (Reihe: *Interreligiös-dialogisches Lernen*, Kösel/Cornelsen Verlag). Dieses neue Material kann die Einbeziehung von Zugängen und Inhalten anderer Religionen im Unterricht fördern. Es ist zudem zu erwarten, dass die aktuelle Weiterentwicklung der Lehrpläne in gemeinsamer Verantwortung aller anerkannten Religionsgemeinschaften hier eine grundsätzliche Verbesserung bringt. Denn mit den Staatsverträgen 2012/13 änderte sich die rechtliche Situation: Die muslimischen Gemeinschaften DITIB-Landesverband

Hamburg e.V., SCHURA-Rat der islamischen Gemeinschaften in Hamburg e.V. und der Verband der Islamischen Kulturzentren e.V. sowie die Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. wurden durch die Stadt Hamburg als Religionsgemeinschaften anerkannt und erhielten folglich nach dem Grundgesetz Artikel 7 Absatz 3 das Recht, Religionsunterricht für muslimische bzw. alevitische Schülerinnen und Schüler anzubieten. Noch während der Verhandlungen entschieden die Vertreter der alevitischen und muslimischen Gemeinschaften, den bisher nur evangelisch verantworteten dialogischen *Religionsunterricht für alle* (später in der Diskussion als Abgrenzung zu einer neuen Version des Konzepts auch *RUfa 1.0* genannt) so weiterzuentwickeln, dass er künftig gleichberechtigt verantwortet werden könne. Durch eine neue Verantwortungsstruktur für die Inhalte des Religionsunterrichts sollten alle Religionsgemeinschaften im verfassungsrechtlichen Sinn von Art. 7, Abs. 3 Grundgesetz gleichberechtigt beteiligt werden (Amtlicher Anzeiger 51, 999). Die Jüdische Gemeinde in Hamburg KdöR schloss sich 2014 ebenfalls dem Religionsunterricht an (Bauer 2014, 229). Es folgte eine Pilotphase von 2013 bis 2018, in der von der Behörde für Schule und Berufsbildung und Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften Unterrichtseinheiten entwickelt und verschiedene Unterrichtsmodelle erprobt wurden. Das Pilotprojekt wurde an zwei Schulen in Stufe 5/6 durchgeführt und durch die beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie externe religionsdidaktische Experten in einer Evaluation beurteilt (Wolff 2018). Bezüglich der Lehrkräfte geht daraus hervor, dass diese von den Schülerinnen und Schülerin, unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit, im Allgemeinen akzeptiert werden. Entscheidend ist weniger, welcher Religion die Lehrkraft zugehörig ist, als dass sie religiös ist (Wolff 2018, 127). Fortbildungsbedarf wird bei den Lehrkräften im Bereich interreligiöse Didaktik sowie Fachkunde und Religionspraxis anderer Religionen konstatiert (Wolff 2018, 134). Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung waren multireligiöse Fachkollegien: Wenn die Fachschaften multireligiös sind, kann es einen interreligiösen Dialog unter den Religionslehrkräften geben. Dies dient auch der benötigten fachlichen Unterstützung, wenn andere Religionen unterrichtet werden (Wolff 2018, 135f.).

Darüber hinaus wurde vereinbart, die Lehrerzulassung und die Lehrerausbildung weiterzuentwickeln (Amtlicher Anzeiger 51, 999). Entsprechend wurden im Jahr 2015 Lehramtsstudiengänge für islamische und alevitische Religion an der Universität Hamburg eingerichtet sowie Qualifizierungskurse für Lehrkräfte im Schuldienst aufgelegt. Abgesehen von dem Pilotprojekt werden die Rahmenpläne gegenwärtig gemeinsam überarbeitet. In der Hamburger Diskussion wird der Begriff *RUfa 2.0* genutzt, um diese Weiterentwicklungsphase des Religionsunterrichts zu benennen.

2 Die Ausbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer

Für die Anerkennung religiöser Vielfalt in der Schule kommt den Religionslehrerinnen und -lehrern entscheidende Bedeutung zu. Sie müssen fachlich kompetent, d.h. in verschiedenen Religionspädagogiken ausgebildet sein, um den Schülerinnen und Schülern in einer religiösen Tradition ein Vorbild sein und verschiedene religiöse Traditionen in den Unterricht einbringen können. So kann den Schülerinnen und Schülern, die verschiedenen Religionen angehören, religiöse Bildung in der Schule ermöglicht werden, die an ihre religiöse Prägung anknüpft. Bis zur rechtlichen Veränderung durch Staatsverträge mit den Religionsgemeinschaften war der schulische Religionsunterricht in Hamburg – mit Ausnahme der Schulen in privater katholischer Trägerschaft – allein die Aufgabe von evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern. Sie sollten der religiösen Vielfalt der Schülerschaft mit dialogischer Kompetenz und Fachwissen über die anderen Religionen begegnen. Seit 2013 dürfen auch muslimische, alevitische und jüdische Religionslehrkräfte das Fach unterrichten.

Die grundständige Ausbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer erfolgt zunächst an der Universität Hamburg und obliegt in der zweiten Ausbildungsphase, dem Vorbereitungsdienst, dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Im Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Hamburg wird das Fachstudium für evangelische Lehramtsstudierende angeboten. Man könne davon ausgehen, dass grundständig ausgebildete Religionslehrerinnen und -lehrer über breite fachwissenschaftliche Kenntnisse im Bereich der christlichen Theologie verfügten und auch pädagogisch gut ausgebildet seien, beschreibt die damalige Fachleiterin Religion des LI, Mara Sommerhoff, den Bildungsstand der Absolventen der ersten Ausbildungsphase (Sommerhoff 2010, 46). Sie kritisiert allerdings, dass sich die verpflichtenden Studieninhalte zu sehr auf die evangelische Religion beschränkten. Es fehlten Fachkenntnisse in den anderen Religionen (ebd.). Problematisch erscheint im Kontext der Frage nach Anerkennung von nichtchristlichen Religionen darüber hinaus, dass die evangelischen Studierenden ihr Wissen über nicht-christliche Religionen nicht durch islamische, jüdische, alevitische etc. Fachwissenschaftler erhalten, sondern durch evangelische Theologinnen und Theologen am Institut für Missions-, Ökumene- und Religionswissenschaft des Fachbereichs evangelische Theologie. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Der Studienplan sieht darüber hinaus für die evangelischen Studierenden auch keine dialogisch konzipierten Lehrveranstaltungen mit Referenten anderer Religionen und keine dialogischen Übungen vor (Studienplan Evangelische Religion 2016, 17). Daher fehlen den Studierenden auch praktische Dialogerfahrungen.

In den Verträgen der Stadt Hamburg mit den alevitischen und muslimischen Religionsgemeinschaften wurde im Jahr 2013 vereinbart, dass die Stadt »eine Ausbildungsstätte für islamische Theologie und Religionspädagogik« fördert (Amtli-

cher Anzeiger 51, 998). Der Schwerpunkt liegt laut Protokollerklärung auf der »Gewinnung in Deutschland ausgebildeter schulischer Lehrkräfte für den Religionsunterricht« (Amtlicher Anzeiger 51, 998). An der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg wird seit 2016 das Fachstudium für alevitische und islamische Religion angeboten. Eine Professur für Islamische Religion wurde 2011 besetzt. Seit Anfang 2018 ist sie allerdings vakant. Gleiches gilt für eine Juniorprofessur für Alevitentum und eine Juniorprofessur für Islamische Theologie mit dem Schwerpunkt islamisches Recht, die 2013 eingerichtet wurden. Gegenwärtig gibt es nur vertretungsweise oder befristet angestellte wissenschaftliche Mitarbeiter für diese beiden Studiengänge (Stand 2020). Neben dieser prekären Personalsituation ist auch das Studienangebot eingeschränkt: Studierende werden nur für das Lehramt Primar- und Sekundarstufe ausgebildet; Lehramtsstudiengänge für Gymnasium, Berufsschule oder Sonderpädagogik werden nicht angeboten. Die Kapazität für Bachelorstudierende beträgt für alevitische und islamische Religion überdies nur je acht Studienplätze, für Masterstudierende je fünf Studienplätze. Ab Wintersemester 2020/2021 werden die Teilstudiengänge Islamische und Alevitische Religion ausgesetzt. Da die Studiengänge im Zuge einer Reform der Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg nicht umgestellt wurden, können vorerst keine neuen alevitischen und muslimischen Studierenden das Religionslehramt Studium beginnen.

Die prekäre Ausbildungssituation für das Lehramt alevitische und islamische Religion steht im Kontrast zur Ausbildungssituation für das Lehramt evangelische Religion mit zahlreichen Professuren und Studienplätzen. Im Jahr 2018 gab es insgesamt 113 Studienplätze für Bachelorstudierende und 59 Studienplätze für Masterstudierende, die von zwölf Professorinnen und Professoren unterrichten wurden. Es wurden alle Lehramtstypen angeboten: Primar- und Sekundarstufe, Gymnasium, Berufsschule und Sonderpädagogik (Universität Hamburg, Kapazitätsbericht 2018, 67).

Unterschiede zeigen sich auch in der Studiengestaltung. Anders als das Lehramt für evangelische Religion sind diese Studiengänge interreligiös konzipiert. Mehr als die Hälfte der verpflichtenden Inhalte (16 von 30 Semesterwochenstunden) des Fachstudiums sind keine Veranstaltungen der islamischen bzw. alevitischen Theologie. Die Studierenden besuchen stattdessen Seminare und Vorlesungen für die alevitische Theologie (wenn sie muslimisch sind) oder die islamische Theologie (wenn sie alevitisch sind) sowie eine Reihe von Seminaren des Fachbereichs Evangelische Theologie. Diese Lehrveranstaltungen haben jedoch keine dialogische Ausrichtung. Es handelt sich um reguläre Seminare des Fachbereichs, die sich an die evangelischen Studierenden richten. Die vereinzelten alevitischen und muslimischen Studierenden haben einen Gaststatus, und ihre Perspektive und ihr geringerer Kenntnisstand der evangelischen Theologie werden in den Lehrveranstaltungen nicht berücksichtigt. Es gibt auch keine gemeinsam konzipier-

ten Lehrveranstaltungen der alevitischen, islamischen und evangelischen Fachwissenschaften. Eine Beschäftigung mit hinduistischen oder buddhistischen Inhalten ist im Studium ebenfalls nicht verbindlich vorgesehen. Diese Strukturen machen deutlich, dass die Anerkennung und die konstruktive Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt in der universitären Ausbildung der Lehramtsstudierenden noch unzureichend umgesetzt wird. Für die Ausbildung alevitischer und muslimischer Religionslehrkräfte fehlen noch Lehrende, Studienplätze, Studiengänge für weitere Schulformen und dialogisch konzipierte Seminare. Die Landesregierung hat jetzt den Ausbau beschlossen. Mit der Besetzung der Stellen ist frühestens 2021 zu rechnen. Somit fällt Hamburg trotz seiner langen Tradition interreligiösen Religionsunterrichts und des damit verbundenen Bedarfs in der Ausbildung für nichtchristliche Religionslehrer hinter andere Bundesländer wie Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern zurück.

Die Situation in der katholischen Theologie ist noch einmal besonders. Im Jahr 2014 wurde das Institut für Katholische Theologie mit einer Professur gegründet. Seitdem können katholische Studierende das Lehramt Katholische Religion in Hamburg studieren. Gegenwärtig gibt es das Lehramt für Primar- und Sekundarstufe mit 23 Bachelorstudienplätzen und 15 Masterstudienplätzen (Universität Hamburg, Kapazitätsbericht 2018, 211). Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden jedoch nicht für den *Religionsunterricht für alle* ausgebildet, das Erzbistum Hamburg nimmt bisher nicht am Modell teil, sondern setzt auf katholischen Religionsunterricht (Behörde für Schule und Berufsbildung 2019). Da der *Religionsunterricht für alle* wiederum nur von evangelischen, jüdischen, alevitischen oder muslimischen Fachlehrerinnen und -lehrern erteilt werden darf, können die katholischen Lehrkräfte gegenwärtig nur an fünf öffentlichen Schulen in Hamburg, an denen katholischer Religionsunterricht angeboten wird, oder an einer der 21 katholischen Privatschulen das Fach Religion unterrichten (Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer 2019). Allerdings nahm das Erzbistum an der Eröffnungskonferenz des *RUfa 2.0* teil und bekundete sein Interesse an einer Beteiligung am gemeinsamen Religionsunterricht, die gerade in einer eigenen Pilotstudie evaluiert wird.

Die Religionsdidaktik für die Studierenden der vier Fächer alevitische, muslimische, katholische und evangelische Religion wird, wie es in Hamburg grundsätzlich bei allen Fachdidaktiken üblich ist, an der Fakultät für Erziehungswissenschaften gelehrt. Sie wird von einer Professur für evangelische Religionspädagogik geleitet. Es gibt gegenwärtig nur eine wissenschaftliche Mitarbeiterin für katholische Religionspädagogik, deren Stelle von der katholischen Kirche getragen wird. Entsprechend der Anzahl der Mitarbeitenden, der Mehrheit der Studierenden und der traditionellen Ausrichtung liegt der Schwerpunkt im Fach Religionsdidaktik auf christlicher Religionspädagogik, insbesondere aus evangelischer Perspektive. Doch

Studierende des Fachs Religion der Universität Hamburg im Wintersemester 2018/2019		
	Bachelor	Master
Alevitische Religion	22	0
Islamische Religion	64	12
Katholische Religion	23	11
Evangelische Religion	274	177

Quelle: Grützmacher 2019

in den letzten Jahren wurden vermehrt auch Didaktik und Pädagogik anderer Religionen einbezogen. In Zusammenarbeit mit jüdischen, alevitischen, muslimischen und buddhistischen Religionspädagoginnen wurden Studientexte als Grundlage einer interreligiösen Fachdidaktik entwickelt (Arbeitsbereich Religionspädagogik 2016). Fragen des Lehrens und Lernens, der Lehrerrolle und der Didaktik der heiligen Texte wurden gemeinsam erörtert. Im Austausch erstellten dann die Expertinnen und Experten aus der Perspektive ihrer religiösen Tradition Texte für die Studierenden. Wie es jahrzehntelang für die Unterrichtsmaterialerstellung üblich war, wurde dabei mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern aus der Stadt zusammengearbeitet, die ehrenamtlich oder als Teil ihrer beruflichen Aufgaben daran teilnahmen. Für die Entwicklung einer regelhaften religiös-pluralen Fachdidaktik fehlen an der Fakultät für Erziehungswissenschaften gegenwärtig aber noch nicht-christliche Religionspädagogen. So gibt es gegenwärtig eine Religionspädagogik *für alle*, aber nicht *von allen*. Das ist ein Missstand, der schon den bisherigen Religionsunterricht in der Schule, der zwar *für alle* Schülerinnen und Schüler offen war, aber nur von evangelischen Lehrkräften unterrichtet wurde, jahrzehntelang zu einem paternalistischen Konzept machte. Diese Manko in der Umsetzung des Konzepts kritisieren auch Hamburger Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wie Thorsten Knauth, der bereits 2008 erklärte: »Der Religionsunterricht für alle wird klar gestärkt, wenn [...] religionspädagogische Ressourcen im Sinne einer personalen Repräsentanz unterschiedlicher Religionen geschaffen und ausgebaut werden.« (Knauth 2008, 85) Und Gordon Mitchell forderte 2010 »eine Religionspädagogik für alle, auch an der Universität« (Mitchell 2010, 55).

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) führt die zweite Ausbildungsphase, den Vorbereitungsdienst, durch, der seit 2018 auch für muslimische, jüdische und alevitische Religionslehrkräfte geöffnet ist. Das LI betreut auch die Studierenden im Kernpraktikum ihres Masterstudiengangs. Ein islamischer Fachleiter wurde 2017 eingestellt. Gegenwärtig werden Absolventen mit dem Fach Islamische Religion aus anderen Bundesländern gesucht, um die zweite Ausbildungsphase zu beginnen. Außerdem führt das LI in Kooperation mit

Konfession	Anzahl Lehrkräfte
Evangelisch-Lutherisch	841
Römisch-katholisch	69
Islamisch	4
Jüdisch	1
keine Konfession erfasst	251

dem Pädagogisch-Theologischen Institut der evangelischen Kirche und den islamischen, alevitischen und jüdischen Religionsgemeinschaften Qualifizierungskurse für Lehrkräfte aus dem Hamburger Schuldienst durch, die nach dem Konzept des *Religionsunterrichts für alle* dialogisch und interreligiös weitergebildet werden.

3 Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer: Daten, Studien und Positionspapiere

Einen Überblick über die Religionszugehörigkeit der Religionslehrerinnen und -lehrer vermittelt eine Kleine Anfrage an den Senat im Jahr 2017 (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2017b). Demnach sind von den rund 1200 grundständig ausgebildeten Religionslehrerinnen und -lehrern an den öffentlichen Schulen Hamburgs lediglich fünf nicht-christlich:

Viele der Lehrkräfte, deren Konfession nicht erfasst wurde, dürften zwar nicht der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland angehören, aber dennoch evangelisch, d.h. Mitglied der evangelisch-reformierten Kirche oder einer evangelisch-freikirchlichen Gemeinden sein. Auch diese dürfen den Unterricht erteilen (Universität Hamburg 2016, 8). Seit 2013 können außerdem muslimische, alevitische und jüdische Lehrkräfte das Fach im Rahmen des Pilotprojekts unterrichten. Gegenwärtig gibt es vier grundständig ausgebildete muslimische Religionslehrkräfte und eine jüdische Religionslehrkraft. Darüber hinaus unterrichten circa zweihundertfünfzig Lehrkräfte, die im Rahmen von Qualifizierungskursen eine stufenbezogen eingeschränkte Fakultas für Klasse 5/6 erworben haben, das Fach Religion, darunter auch einige muslimische und alevitische Lehrkräfte. Die Anfrage an den Senat von 2017 zeigt, dass die Zahl der nicht-christlichen Lehrkräfte aber nach wie vor sehr gering ist. Im Sinne der gleichberechtigten Verantwortung für den Religionsunterricht gilt es mittelfristig, ein Verhältnis der Lehrkräfte zu erreichen, das dem der Hamburger Schülerinnen und Schülern entspricht. Dazu gibt es allerdings auch in der Schulbehörde nur Schätzungen. Geht man – angesichts einer Hamburger Schülerschaft, die gegenwärtig ca. zur Hälfte einen Migrationshintergrund hat – davon aus, dass 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen

muslimischen und 5 Prozent einen alevitischen Hintergrund haben, dann benötigte man bei gleichbleibender Gesamtanzahl der Religionslehrkräfte 240 muslimische und 60 alevitische Lehrkräfte, um, wie politisch angestrebt, einen Anteil unter den Lehrkräften zu erreichen, der dem Anteil unter den Schülerinnen und Schülern entspricht (Behörde für Schule und Berufsbildung 2019). Bei den gegenwärtigen Ausbildungszahlen von jeweils fünf (Master-)Studierenden pro Jahr ist dieses Ergebnis schon rein rechnerisch nicht zu erreichen. Um in zehn bis fünfzehn Jahren das angestrebte Verhältnis der Religionslehrkräfte zu erreichen, wäre die Einstellung von zwanzig islamischen Lehrkräften pro Jahr notwendig, was eine jährliche Ausbildungsfrequenz von mindestens dreißig Studierenden erforderlich macht – dies entspricht dem sechsfachen der jetzigen Studienplatzkapazität.

Mit dem Schuljahr 2018/19 beginnt auch in Hamburg die Einführung der formalen religionsgemeinschaftlichen Lehrerlaubnis (Vokation, Idschaza etc.), wie sie bereits in allen anderen Bundesländern praktiziert wird (Zentrum für Lehrerbildung Hamburg 2017). Bislang musste bei der Einstellung in den Vorbereitungsdienst lediglich die Mitgliedschaft in einer evangelischen Kirche nachgewiesen werden. Heute müssen die Religionslehrkräfte bestätigen, dass sie den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaften erteilen. Je nach Religionsgemeinschaft sind die Verfahren unterschiedlich. Die evangelischen Absolventen müssen die formale Mitgliedschaft nachweisen und eine Vokationstagung besuchen. Die muslimischen Religionsgemeinschaften und die alevitische Gemeinde führen mit den Absolventen ein Gespräch, in dem sie ihre Eignung feststellen. Außerdem sollen die Absolventen auch eine Tagung besuchen. Eine Ordnung der Lehrerlaubnisvergabe ist noch nicht veröffentlicht (Zentrum für Lehrerbildung Hamburg 2017). Diese Entwicklungen zeigen, dass die Kontrolle durch die evangelische Kirche, und jetzt auch durch die jüdischen, alevitischen und muslimischen Gemeinschaften, strenger geworden ist. Ohne Lehrerlaubnis einer Religionsgemeinschaft kann zukünftig keine Lehrkraft mehr Religionsunterricht in Hamburg erteilen. Das entspricht der Praxis der anderen Bundesländer, die aus Art. 7, Abs. 3 Grundgesetz folgt. Die Religionsgemeinschaften erhoffen sich davon eine stärkere Fachlichkeit der Lehrkraft und dadurch eine Stärkung des Faches.

Einblicke über die Haltungen und Einstellungen der Religionslehrerinnen und -lehrer vermittelt die Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VHRR). Wichtige Dokumente der Vereinigung sind das »Memorandum zum Religionsunterricht« von 1992, ein »Aufruf zur Studienreform« von 1999 und ein Beitrag zur Bekräftigung des Memorandums von 2008. Im Memorandum wird ausgeführt, dass sich der Religionsunterricht wegen der schwindenden Akzeptanz des Religionsunterrichts evangelischer oder katholischer Prägung in der Schule seit den 1960er Jahren erheblich habe wandeln müssen. 1992 stehe er erneut vor einer großen Herausforderung, und zwar angesichts der deutschen Vereinigung, des

Zusammenwachsens Europas und der veränderten Schülerschaft. »Deren Zusammensetzung hat sich, was z.B. die geographische, kulturelle, soziale und geistige Herkunft und Prägung betrifft, zum Teil tiefgreifend verändert.« (VHRR 1992). Mit Blick auf diese drei Aspekte beschreibt die Vereinigung, dass eine erneute Veränderung des Religionsunterrichts notwendig geworden sei. Die Vereinigung fordert eine Verortung des Faches in Theologie, Religionswissenschaft und Religionspädagogik.

Eine fachliche Ausbildung in den Theologien anderer Religionen war zu diesem Zeitpunkt noch kein Anliegen. Der Unterricht sollte jedoch nicht monokonfessionell sein, sondern ökumenisch und interkulturell offen. Da keine Kooperation mit Lehrern oder Geistlichen anderer Konfessionen geplant war, schien man bezüglich nicht-christlicher Religionen Impulse durch nicht-christliche Kinder zu erwarten:

> »Bildung im Kontext von Religion soll helfen, den anderen ›Fremden‹ [sic!], in authentischer Selbstinterpretation seiner Welt und Lebenssituation zu Wort kommen zu lassen und die spezifischen kulturellen, sozialen oder religiösen Aspekte wahrzunehmen, die das eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsschema ausblendet. Von fremden Kulturen und Religionen lernen, schließt die neue Deutung der eigenen Kultur ein. Die hermeneutische Interpretation fremden Denkens bietet die Chance, kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und ihre Ergänzungsbedürftigkeit zu erkennen.« (VHRR 1992).

Man ging also von eigener und fremder Kultur und Religion aus. Das »Fremde« sollte hier nicht durch ausgebildete Fachkräfte eingebracht werden, die VHRR forderte weder anders-religiös ausgebildete Lehrkräfte noch die regelhafte Beteiligung von Geistlichen nicht-christlicher Religionen. Der Dialogidee entsprechend wurde von anders-religiösen Schülerinnen und Schülern in der Klasse erwartet, den vermeintlich ›normalen‹ (da ›nicht-fremden‹) christlichen oder bekenntnislosen Schülerinnen und Schülern ihre spezifischen kulturellen, sozialen und religiösen Ansichten darzustellen. Dies ermögliche dann den christlichen oder konfessionslosen Schülerinnen und Schülern Selbstreflexion und das Lernen über andere Religionen.

Doch bei dieser Perspektive auf die Religiosität nicht-christlicher Schülerinnen und Schüler geraten deren Interessen, deren Entwicklung und Wohlergehen in den Hintergrund. Es ist anzunehmen, dass ihr Anspruch auf religiöse Bildung nicht erfüllt wird. Stattdessen besteht die Gefahr, dass sie unfreiwillig in die Rolle von Vertreterinnen und Vertretern ihrer Religionsgemeinschaft gedrängt werden und ihre vermeintliche ›Fremdheit‹ in der Klasse vorführen sollen. Diese Selbstvergewisserung angesichts des Fremden im Dialog mit den Mitschülerinnen und Mitschülern im Religionsunterricht scheint mir ohne pädagogische Begleitung durch Lehrpersonen auch ihrer Religion nicht sinnvoll. Für Schülerinnen und Schüler als Angehörige religiöser Minderheiten besteht, anders als für Schülerinnen und Schüler, die

den Mehrheitsreligionsgemeinschaften angehören, durch die Teilnahme am interreligiösen Dialog die Gefahr, dass Erfahrungen von Marginalisierung und Isolation gemacht werden. Ganz sicher kann es so nicht zu einer Selbstvergewisserung und Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Tradition kommen, was im Zusammenhang mit Art. 4, Abs. 2 Grundgesetz Aufgabe des Religionsunterrichts wäre. Lehrkräfte, die der eigenen religiösen Tradition angehören, könnten dieser Gefahr vorbeugen, den Schülerinnen und Schülern als Vorbilder und Ansprechpartner dienen und sie fachkundig in ihrer religiösen Bildung fördern.

Tatsächlich muss der Dialogansatz aber insgesamt kritisiert werden. Im poststrukturalistischen Diskurs wird die Konstruktion von Eigenem und Fremden erörtert. Eine eingeforderte Erklärung des Anderen dient der Selbstspiegelung, so Jacques Lacan. Erst durch die Entdeckung des Anderen erreicht man Selbstbewusstwerdung (Lacan 1973, 61-70, nach Mecheril & Thomas-Olalde 2018, 189). Im postkolonialen Diskurs wird diese Haltung kritisch analysiert und die Herstellung von gesellschaftlicher Differenz zur Machtsicherung dabei deutlich (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, 189). Der interreligiös-dialogische Unterricht bekräftigt die Differenz zwischen Religionen und zeichnet Bilder über die »Religion der Anderen« (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, 194). Asbrand beschreibt die Instrumentalisierung des Fremden für die eigene Identitätsbildung und stellt fest, dass der vermeintlich Fremde dabei missbraucht werde. Man sollte sich einem anderen mit der Absicht zuwenden, ihn zu verstehen. Dieses Verstehen könne sich dann im Handeln und im praktischen Zusammenleben ausdrücken (Asbrand 2008, 202). Diese Problematik, die Mecheril und Thomas-Olalde bei begegnungspädagogischen Ansätzen sehen (vgl. auch Mecheril in diesem Band) und die auch Asbrand deutlich macht, kann in der beschriebenen Konstellation mit evangelischen Lehrkräften und interreligiöser Schülerschaft kaum verhindert werden. Die Darstellung der praktischen Umsetzung und des erhofften Nutzens, den sich der Verband der Religionslehrerinnen und -lehrer verspricht, zeigt, dass der Religionsunterricht hier aus Sicht der dominanten Kultur und Religion konzipiert wird und dass die Gefahr der Andersmachung und Stigmatisierung anders-religiöser Schülerinnen und Schüler und ihrer Religiosität besteht.

Einige Jahre später, 1999, erkannte die VHRR, dass die Lehrkräfte für die neuen Aufgaben nicht ausgebildet waren und veröffentlichte einen Aufruf zur Reform der Lehramtsstudiengänge. Darin forderte sie interreligiöse und dialogische Anteile im Studium. Lehrkräfte würden durch ihr Studium nicht befähigt, mit verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Traditionen wissenschaftlich verantwortlich umzugehen und diese ihrem Selbstverständnis entsprechend angemessen in den Unterricht einzubringen. Auch fehle ihnen die Kompetenz, den Dialog mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen selbst zu führen, anzustoßen und zu moderieren. Die Akzeptanz des Religionsunterrichts bei nichtchristlichen Schülerinnen, Schülern und Eltern hänge jedoch wesentlich davon ab,

ob es den Lehrkräften gelinge, die Religionen in sensibler Berücksichtigung des jeweiligen Selbstverständnisses zu unterrichten. Dies sei auf Grundlage des gegenwärtigen Studiums nicht möglich. Die Vereinigung forderte daher dringend eine Reform des Studiengangs innerhalb von zwei Jahren. In Zukunft sollte ein Drittel aller verpflichtenden Veranstaltungen nicht-christliche Religionen und christliche (nicht-evangelische) Konfessionen der Gegenwart behandeln. Dafür schlug die Vereinigung vor, aus den vier freiwerdenden Professuren im Fachbereich evangelische Theologie Professuren für islamische, jüdische und buddhistische Theologie zu schaffen.

Die VHRR hatte also die Probleme des interreligiösen Unterrichts deutlicher als sieben Jahre zuvor erkannt und skizzierte Lösungsvorschläge, die zum Teil bis heute noch relevant sind, da die Probleme weiterhin ungelöst sind.

Im Jahr 2008 veröffentlichte die VHRR als Ergänzung des Memorandums von 1992 vier Prüfsteine. Das Anliegen war hier, dass der Religionsunterricht ein ordentliches Schulfach bleibe und der Religionsunterricht weiterhin im Klassenverband erteilt würde. Außerdem warnte sie angesichts der Einführung des katholischen Religionsunterrichts in Hamburg vor einer stärkeren konfessionellen Trennung des Religionsunterrichts. Dies würde vermehrt Eltern dazu bewegen, ihre Kinder vom Religionsunterricht abzumelden. Dann wäre ein Alternativfach, Ethik oder Philosophie, schon ab Klasse 3, in der der Religionsunterrichts beginnen würde, notwendig, was mit erheblichen Kosten verbunden wäre. Außerdem setzt sich die Vereinigung jetzt deutlich dafür ein, dass auch nicht-evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer grundständig ausgebildet werden, damit der Religionsunterricht nicht »zum Feld fundamentalistischer Indoktrinierungen« (VHRR 2008, 246) werde. Diese Stellungnahme der Vereinigung macht deutlich, dass die Mitglieder um ihre Positionen als Fachlehrerinnen und -lehrer an den Schulen besorgt waren. Sie wollten sicherstellen, dass der (evangelische) Religionsunterricht weiterhin möglichst vielen Schülerinnen und Schülern erteilt würde, aber nicht durch fachfremde Lehrkräfte oder Quereinsteiger mit religiöser Ausbildung, sondern durch grundständig ausgebildete Religionslehrkräfte, die den Unterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften gestalten könnten (VHRR 2008, 246). Sie fordern die interreligiöse Öffnung des Religionsunterrichts auf personeller Ebene. Nach der Forderung nach einer Öffnung der Inhalte und der Ausrichtung des Unterrichts auf alle Schülerinnen und Schüler, der interreligiösen Fachlichkeit der Lehrkräfte und dem Entwickeln interreligiöser Materialien wird jetzt deutlich, dass auch interreligiöse Religionslehrerinnen und -lehrer benötigt werden.

In einer qualitativen empirischen Studie untersuchten Anna Kerrutt und Christine Müller die Haltung Hamburger Religionslehrkräfte zum Religionsunterricht und zu religiöser Vielfalt (2008). Dazu wurden sechs Religionslehrkräfte befragt. Alle waren in religiösen evangelischen Familien aufgewachsen, hatten das Fach

evangelische Religion studiert und unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung an einer Hamburger Schule. Die Autorinnen ermittelten, dass der Umgang mit religiöser Vielfalt vor allem durch Auslandserfahrungen der Lehrkräfte geprägt worden sei. Das Leben in anderen Kulturen habe sie diesbezüglich nachhaltig beeinflusst, erklärten sie ausdrücklich. Die Lehrerinnen und Lehrer stellten dabei fest, dass Kommunikation nicht immer der Norm der Mehrheit folge und sorgfältiges Zuhören und das Finden einer gemeinsamen Sprache die Grundlage bildeten für einen erfolgreichen Dialog (Kerutt & Müller 2009, 78). Ein Lehrer, der im Ausland nicht-christliche Religion bei Wissenschaftlern der jeweiligen Religion studiert hatte, habe dadurch wichtige Einsichten in deren Perspektiven erlangt, was ihn dazu befähige, seinen Religionsunterricht interreligiöser zu konzipieren. Ein weiterer Lehrer wies darauf hin, dass ihn die intensive persönliche Beschäftigung mit religiösen Figuren und Philosophien während des Studiums befähige, einen Religionsunterricht *für alle* zu unterrichten. Eine weitere Lehrerin hingegen sah sich nicht in der Lage, einen interreligiösen Religionsunterricht durchzuführen. Sie bemängelte das fehlende Wissen der Schülerinnen und Schüler über ihre Religion, so dass sie die Inhalte ihrer Religionen nicht reflektieren könnten. Daher sei sie froh, in weitgehend homogenen christlichen Klassen zu unterrichten (Kerutt & Müller 2009, 78).

Die Studie macht deutlich, dass sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer durch ihr reguläres Studium in Hamburg nicht befähigt sehen, religiöser Vielfalt professionell zu begegnen. Es waren vielmehr Aktivitäten außerhalb des regulären Studiengangs – Auslandserfahrungen, das selbst gewählte Studium anderer Religionen bzw. die persönliche Beschäftigung damit –, die die Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzten, ihren Unterricht interreligiös zu gestalten. Die Lehrerinnen und Lehrer, die diese außercurricularen Erfahrungen nicht machten, haben dabei Schwierigkeiten.

4 Der deutsche Kontext religiöser Ungleichheit

Bei der Untersuchung der Anerkennung nicht-christlicher Schülerinnen und Schüler und ihrer Religionen in der Schule sollte auch der gesellschaftliche Kontext beachtet werden. Es wurde bereits deutlich, dass der rechtliche Status von Religionsgemeinschaften, der es ihnen u.a. ermöglicht, Religionsunterricht in öffentlichen Schulen anzubieten, differiert. Einigen nicht-christlichen Religionsgemeinschaften ist die rechtliche Anerkennung in einigen Bundesländern gelungen, andere ringen noch darum. Neben der unterschiedlichen formaljuristischen Anerkennung der Religionsgemeinschaften durch den Staat unterscheidet sich auch das gesellschaftliche Ansehen der Religionen und die Haltung zu Mitgliedern der verschiedenen religiösen Gruppen stark. Nach einer Studie des Religionssoziologen Detlef

Pollack zur »Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt« (Pollack u.a. 2010) haben 90 Prozent der Westdeutschen eine positive Haltung zu Christen und rund 58 Prozent eine negative Haltung gegenüber Muslimen. Dies ist im europäischen Vergleich die höchste Ablehnung von Muslimen. Die Haltung der Deutschen zu Juden, Hindus und Buddhisten ist etwas durchmischter. Die Hälfte hat eine positive Haltung zu Hindus, ein Viertel hat eine negative Haltung und ein Viertel antwortet »weiß nicht« oder macht keine Angabe. Gegenüber Buddhisten ist die Haltung von über 65 Prozent der Befragten positiv, von 18 Prozent negativ, und 17 Prozent haben keine Haltung dazu angegeben. Gegenüber Juden haben rund 59 Prozent eine positive Haltung, aber auch 28 Prozent eine negative Haltung. Die größte Anerkennung genießen demnach mit großem Abstand Christen, gefolgt von Buddhisten. Nur jeder Dritte bewertet Muslime positiv. Ostdeutsche zeigen eine leicht geringer positive Haltung gegenüber Christen (78,9 Prozent), und die Ablehnung anderer Religionsangehöriger ist noch höher als bei Westdeutschen. Diese großen Differenzen in der Anerkennung der Religionen und die großen Differenzen in der Anerkennung der Mitglieder der Religionsgemeinschaften wirken sich in der Schule aus, sei es in der Schulorganisation, bei offiziellen Anlässen, bei religiösen Bezugnahmen, bei religiösen Feiertagen oder im Religionsunterricht, wenn Inhalte der verschiedenen Religionen Unterrichtsgegenstand sind. Zahlreiche Studien zeigen, wie »sachlich unangemessen und mit negativen Stereotypen verbunden diese beiden religiösen Traditionen [Islam und Judentum] in verschiedenen Fächern behandelt werden.« (Jäggle 2015, 192). Die Ungleichheit der Religionen und ihrer Angehörigen wird fortgesetzt, wenn Schulen diese gesellschaftliche Schieflage nicht aufgreifen und bewusst dagegen handeln. Aus pädagogischer Sicht stellt sich daher die Frage, wie der negativen Haltung begegnet und die Vorbehalte überwunden und Strukturen verändert werden können. Außerdem gilt es zu erörtern, wie die betroffenen Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierungen und Stigmatisierungen in der Schule geschützt werden können. Das muss in besonderer Weise für den Religionsunterricht gelten und bei allen didaktischen Ansätzen, seien sie problemorientiert, performativ, dialogisch oder theologisierend, aktiv mitreflektiert werden. Die religionspädagogische Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer geht dabei über Fachwissen und Didaktik hinaus. Ihnen kommt an den Schulen häufig eine Expertenrolle zu. Sie vertreten das Fachgebiet in der Schule und von ihnen wird erwartet, dass sie über Erfahrungen bezüglich der religiösen Vielfalt der Schülerschaft verfügen, religiöse Bedürfnisse und Ausdrucksformen kennen und Dialoge anleiten und moderieren können. Es erscheint daher auch aus der Perspektive der Schulentwicklung förderlich, diese Aspekte in der Ausbildung zu stärken und durch personelle Pluralität strukturell zu verankern. Allerdings ist das Thema so vielschichtig, dass es auch im Politikunterricht, im Geschichtsunterricht und im Deutschunterricht bearbeitet werden muss. Dabei gilt es beispielsweise, Juden und Muslime in der europäischen Geschichte zu thematisieren und deutsch-jüdi-

sche, deutsch-muslimische und anders religiös geprägte (Gegenwarts-)Literatur in Curricula aufzunehmen (Jäggle 2015, 199). Die Gleichwertigkeit der Religionen und die religiöse Neutralität der Schule können dafür als Werte leitend sein.

5 Fazit und Ausblick

Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts begegnet der vielfältigen Religiosität der Schülerschaft mit einem interreligiös-dialogischen Modell, in dem alle Weltreligionen als gleichwertig verstanden und Perspektiven aller Religionen an Hand von schüler- oder problemorientierten Themen einbezogen werden. Die Untersuchung macht allerdings deutlich, dass bisher eine Ungleichheit der Religionen und ihrer Angehörigen in der Schule besteht, die durch die gegenwärtige Umsetzung des Hamburger Wegs des Religionsunterrichts nicht beseitigt werden konnte. Zwar beachtet der Hamburger Weg religiöse Vielfalt, legt Inhalte auch nicht-christlicher Religionen im Rahmenplan verbindlich fest – damit dies gelingt, erfordert es aber Fachwissen in anderen Religionen und Erfahrung im interreligiösen Dialog, dialogische Kompetenz und eine reflektierte Positionalität im interreligiösen Dialog bei den Lehrkräften. Die universitäre Ausbildung erfüllt diesen Anspruch bisher nicht. Die angehenden Religionslehrkräfte erwerben keine ausreichenden Kompetenzen im Studium, um einen Dialog unter Schülerinnen und Schülern anzuleiten und zu moderieren, und insbesondere die angehenden evangelischen Lehrkräfte erhalten kein angemessenes Fachwissen aus anderen und über andere Religionen. Der Besuch von Veranstaltungen der anderen Theologien sowie gemeinsam konzipierte und dialogisch durchgeführte Lehrveranstaltungen der drei Fachwissenschaften Evangelische, Islamische und Alevitische Theologie würden hier Veränderungen bewirken.

Außerdem fehlen noch muslimische, alevitische und jüdische Religionslehrkräfte, um den Hamburger Schülerinnen und Schülern auch andere religiöse Perspektiven, verbunden mit vertieftem Fachwissen und Positionen, zugänglich zu machen. Dies würde insbesondere die religiösen Bildung der muslimischen, alevitischen und jüdischen Schülerinnen und Schülern dienen aber auch die Fachlichkeit des interreligiösen Ansatzes im Sinne aller Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler verwirklichen.

Literatur

Arbeitsbereich Religionspädagogik (2017): Religionspädagogen & Fachdidaktiker im Dialog. Blogeintrag. Hamburg. Online: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/religionspaedagogik/?p=743 [letzter Zugriff: 04.02.2020].

Asbrand, Barbara (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Inhaltlich unverändertes Manuskript der Buchausgabe von 2000. Göttingen. Online: http://dx.doi.org/10.3249/webdoc-1917 [letzter Zugriff: 04.02.2020].

Bauer, Jochen (2020): Religion unterrichten in Hamburg. In: Martin Rothgangel & Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte, Aktuelle Entwicklungen. Leipzig, 153-178.

Bauer, Jochen (2014): Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht. Bd. 59, Ausgabe 3/4, Dez. 2014, 227-256.

Behörde für Schule und Berufsbildung: (2019) Regelungen für den Religionsunterricht. Hamburg. Online: https://www.hamburg.de/bsb/bewerbungen/11228020/religionsunterricht-voraussetzungen/[letzter Zugriff 20.05.19].

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017a): Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten A.-E. von Treuenfels-Frowein (FDP) vom 11.04.17 und Antwort des Senats. 18.04.17. Drucksache 21/8701.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017b): Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten A.-E. von Treuenfels-Frowein (FDP) vom 18.08.17 und Antwort des Senats. 25.08.17. Drucksache 21/10132.

Carol, Sarah (2018): Streitpunkt religiöse Rechte in Deutschland? Einstellungen zu religiösen Rechten im Bundesländervergleich. In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, März 2018, Vol. 12, Ausg. 1, 111-132.

Doedens, Folkert (1997): Interreligiöses Lernen im »Religionsunterricht für alle«. Vielfalt in Gemeinsamkeit lernen. In: Folkert Doedens & Wolfram Weiße (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster, 55-81.

Doedens, Folkert & Weiße, Wolfram (2007): Religion unterrichten in Hamburg. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 1, 50-67.

Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Hamburg (1969): Hamburger Leitsätze zum Religionsunterricht. Hamburg.

Grützmacher, Thorsten (2019): Studienplätze – Kapazität und eingeschriebene Studierende. Schriftliche Auskunft per Email. Hamburg.

Jäggle, Martin (2015): Herausforderungen der religiösen Pluralität für die Schule. In: Regina Polak, & Wolfram Reiss (Hg.): Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen, 183-204.

Kerrutt, Anna & Müller, Christine (2009): Interreligious Learning and Students' Personal Development. German Teachers in Hamburg and Religious Diversity.

In: Anna van der Want, Cok Bakker u.a. (Hg.): Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy. Münster, 69-80.

Knauth, Thorsten (2008): »Lieber gemeinsam als getrennt«. Der Religionsunterricht für alle aus Schülerperspektive. In: Wolfram Weiße (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster, 75-86.

Kultusministerkonferenz (2008): Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf [letzter Zugriff: 20.05.2019].

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): Bildungsplan Religion Grundschule. Hamburg.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2019): Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Kurzfassung. Hamburg. Online: https://li.hamburg.de/religion/material/4419346/art-einleitung/[letzter Zugriff: 20.05.2019].

Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2018): Religion oder die Identifikation der Anderen. In: Paul Mecheril, Inci Dirim u.a.: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Studientexte Bildungswissenschaft. Bad Heilbrunn.

Mitchell, Gordon (2010): Prioritäten für die künftige Entwicklung des Hamburger Religionsunterrichts. 5 Wünsche. In: Wolfram Weiße (Hg.): Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg. Dokumentation der Fachtagung an der Universität Hamburg am 18.-19.11.2010. Hamburg, 54-55. Online: https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/europaeische-perspektiven.pdf [letzter Zugriff: 04.02.2020].

Pollack, Detlef; Friedrichs, Nils; Müller, Olaf; Rosta, Gergely & Yendell, Alexander (2010): Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt. Eine Bevölkerungsumfrage in fünf europäischen Ländern, Codebuch. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Exzellenzcluster »Religion und Politik«/Institut für Soziologie. Münster. Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/soziologie/personen/pollack/religionssoziologie_codebook_3.pdf [letzter Zugriff: 04.02.2020].

Sommerhoff, Mara (2018): Redebeitrag im Rahmen des Panels: Religionsunterricht in Hamburg. Aktueller Stand und Perspektiven. 3. Islamische Bildungskonferenz Hamburg, 27.10.18.

Sommerhoff, Mara (2010): Welche Kompetenzen brauchen die Lehrerinnen und Lehrer, um den Hamburger Religionsunterricht für alle umzusetzen? Wie können Aus-, Fort-, und Weiterbildungen diese Kompetenzen vermitteln? In: Wolfram Weiße (Hg.): Europäische Perspektiven und Prioritäten für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Hamburg. Dokumenta-

tion der Fachtagung an der Universität Hamburg am 18.-19.11.2010. Hamburg, 44-48. Online: https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/europaeische-perspektiven.pdf [letzter Zugriff: 04.02.2020].

Universität Hamburg (Hg.) (2018): Kapazitätsbericht: Studienjahr 2018. Hamburg. Online: https://www.kus.uni-hamburg.de/themen/universitaetsentwicklung-berichte/planung-steuerung/kapazitaetsplanung/kapazitaetsbericht-2018.pdf [letzter Zugriff: 04.02.2020].

Universität Hamburg 2016: B.A. Evangelische Religion. Modulhandbuch für Lehramtsteilstudiengänge. (3. Aufl.) Hamburg. Online: https://www.theologie.uni-hamburg.de/studium/studiengaenge/lehramt/ba-laps-ab-wise2016.pdf [letzter Zugriff 20.05.2019].

Universität Hamburg: Islamische Religion als Unterrichtsfach im Bachelor-Lehramtsstudium der Primar- und Sekundarstufe I. Online: https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-flyer/islamische-religion-studienfach-flyer-final.pdf [letzter Zugriff 20.05.2019].

Universität Hamburg (2018): Islamische Religion als Unterrichtsfach im Bachelor-Lehramtsstudium der Primar- und Sekundarstufe I. Online: https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-flyer/ba-alevitische-religion-13022018.pdf [letzter Zugriff 20.05.2019].

Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VHRR) (2019): Zulassungsvoraussetzungen für Religionslehrer/innen für den RU für alle in Hamburg. Online: https://vhrr.jimdo.com/schule-ru-f %C3 %BCr-alle/zulassungsvoraus-setzungen-f %C3 %BCr-religionslehrer-innen/[letzter Zugriff: 19.05.2019].

Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VHRR) (2008): Vier Prüfsteine für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts. In: Wolfram Weiße (Hg.): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster, 245-246.

Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VHRR) (1999): Aufruf der Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer zur Reform der Lehramtsstudiengänge im Fach Religion. Hamburg 27. November 1999. Online: https://vhrr.jimdo.com/über-uns/stellungnahmen/studienreform/[letzter Zugriff: 19.05.2019].

Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VHRR) (1992): Memorandum zum Religionsunterricht. Hamburg. Online: https://vhrr.jimdo.com/ %C3 %BCber-uns/stellungnahmen/memorandum-1992/[letzter Zugriff: 19.05.2019].

Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und der Alevitischen Gemeinde Deutschland e.V. (2013). In: Amtlicher Anzeiger Nr. 51, 28. Juni 2013, 1001-1004.

Vertrag zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg, dem DITIB-Landesverband Hamburg, SCHURA- Rat der Islamischen Gemeinschaften in Hamburg und dem Verband der Islamischen Kulturzentren (2013). In: Amtlicher Anzeiger Nr. 51, 28. Juni 2013, 997-1001.

Weiße, Wolfram (2008): Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas. Münster.

Wolff, Jutta (2018): Evaluation Gesamtbericht: Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle. Behörde für Schule und Berufsbildung. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Online: https://www.hamburg.de/contentblob/11228470/a9828c1f5defe932d0c85401ef5c39a4/data/gesamtbericht-religionsunterricht-fuer-alle.pdf [letzter Zugriff: 02.05.2019].

Zentrum für Lehrerbildung (2017): Konfessionsbezug im Lehramtstudium Religion. Hamburg. Online: https://www.zlh-hamburg.de/studien-und-berufswahl/faecherkombinationen-im-lehramt/religion-konfessionsbezug.html [letzter Zugriff: 19.05.2019].

Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht
Perspektiven und Zwischenfazit zum Lernen in heterogenen Lerngruppen

Jan Woppowa, Carina Caruso, Lukas Konsek & Naciye Kamcili-Yildiz

Der bleibend aktuelle Diskurs um die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts hat in den letzten Jahren deutlich an Fahrt aufgenommen. In der Mehrheit der deutschen Bundesländer wird der sogenannte konfessionell-kooperative Religionsunterricht entweder bereits durchgeführt, steht nach organisatorischen Weichenstellungen zwischen staatlichen und kirchlichen Schulämtern kurz vor der Einführung oder wird mindestens in Richtung seiner Realisierungsmöglichkeiten – mit einigen Ausnahmen aufgrund kirchenpolitischer Beharrungsmentalitäten – geprüft. Einen diesbezüglichen Entwicklungsschub hat die letzte Erklärung der deutschen Bischöfe zur »Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts« (Die deutschen Bischöfe 2016) ausgelöst, gefolgt von einer erneuten Stellungnahme von evangelischer Seite (Kirchenamt der EKD 2018) und flankiert von einem Positionspapier der deutschsprachigen wissenschaftlichen Religionspädagogik (Positionspapier 2017). Der vorliegende Beitrag möchte an diesen Diskurs anschließen und ihn zugleich mit Denkfiguren des interreligiösen Lernens verschränken. Nach einer einleitenden Darstellung aktueller Rahmenbedingungen (1) werden Gründe und Ziele eines religionskooperativen Religionsunterrichts (2) sowie religionspädagogische Aufgaben (3) benannt und schließlich Design und erste Ergebnisse eines darauf bezogenen Forschungsprojekts zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen »Religionskooperativer Religionsunterricht und dessen Effekte« (ReKoRU) dargestellt (4).

1 Rahmenbedingungen

Der *terminus technicus* der konfessionellen Kooperation ist von amtskirchlicher Seite exklusiv für die Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht reserviert. Die sich dahinter verbergende Organisationsform steht im Blick auf die Realität des schulischen Religionsunterrichts allerdings im Ho-

rizont einer größeren religiös-weltanschaulichen Pluralität in Schule und jugendlichen Lebenswelten sowie einer ebensolchen Heterogenität auch konfessioneller Lerngruppen. Das bedeutet, auch ein Unterricht in *konfessioneller* Kooperation kann und darf aus religionspädagogischer Sicht diese Herausforderungen nicht ausblenden, geschweige denn Konfessionalität zu Lasten umfassender religiöser Bildungsprozesse zu einem exklusiven Differenzmarker machen (Woppowa 2019). Letzteres weitet den Blick über den konfessionsbezogenen Rahmen hinaus auf entsprechende Kooperationen innerhalb der Fächergruppe aus Religion, Philosophie und Ethik, was konzeptionell schon lange in den Blick genommen wird (Kirchenamt der EKD 1994; Boehme 2019) und auch bildungstheoretisch zu begründen ist, insofern nach Jürgen Baumert diese Fächer die Weltzugänge einer konstitutiven Rationalität abbilden (Baumert 2002). Mit Blick auf den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG gilt dabei der Frage nach einem kooperativen Religionsunterricht zwischen bspw. katholischem, evangelischem, islamischem und jüdischem Religionsunterricht besonderes Interesse.

In der Erklärung der deutschen Bischöfe wird die Kooperation des katholischen Religionsunterrichts mit dem anderer Religionsgemeinschaften aus theologischen Gründen explizit von einer *konfessionellen* Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht unterschieden, zwar durchaus begrüßt, aber hinsichtlich einer Durchführung weitaus stärker eingeschränkt:

> »Die wünschenswerte Zusammenarbeit mit dem jüdischen oder dem islamischen Religionsunterricht zu bestimmten Themen (etwa zu Projekten oder in zeitlich begrenzten Unterrichtsphasen in der Form des Team-Teaching) erfolgt auf theologischen Grundlagen, die in der Erklärung über das Verhältnis zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra aetate* des Zweiten Vatikanischen Konzils gelegt wurden, und verfolgt eigene Ziele, zu denen insbesondere die Förderung gegenseitigen Verstehens und religiöser Toleranz gehört.« (Die deutschen Bischöfe 2016, 30).

Obwohl hier der Terminus der Kooperation dem Begriff der Zusammenarbeit gewichen ist, kann durchaus – nicht zuletzt auch auf der theologischen Basis von Nostra aetate – von einem *religionskooperativen* Religionsunterricht gesprochen werden, der einerseits von der Sache her selbstverständlich auf einer anderen religionstheologischen Basis stehen muss, aber andererseits auch als Form echter Kooperation und als Antwort auf die Herausforderung religiöser Heterogenität auf allen didaktischen Ebenen (der Lehrkräfte, der Lernenden und der Lerngegenstände) verstanden werden kann. Von daher scheint es zu kurz gegriffen, sein Zielspektrum zu sehr lediglich auf die Befähigung zu Verständigung und Toleranz zu verkürzen. Vielmehr geht es auch hierbei um den Ausweis des Religionsunterrichts als theologischen Lernort im Kontext interreligiöser Dialog- und Lernprozesse. Das Positionspapier der deutschsprachigen Religionspädagogik hat diese interreligiöse Ausrichtung unter dem Terminus des kooperativen Religionsunterrichts stärker

in den Blick genommen und – wenn auch recht verhalten – dafür plädiert, »Vernetzungen und kreative Zusammenarbeit … mit dem Unterricht anderer Religionen« zu suchen, um »Themen im interreligiösen Horizont zu erarbeiten« (Positionspapier 2017, 447). Zugleich wird empfohlen, dabei »Wege der Zusammenarbeit mit der jüdischen, der islamischen Religionspädagogik und den sich etablierenden Religionspädagogiken anderer Religionen … anzubahnen und auszubauen« (Positionspapier 2017, 448).

2 Von der interkonfessionellen zur interreligiösen Kooperation: Gründe und Ziele

Insbesondere angesichts der in mehreren Bundesländern diskutierten oder bereits durchgeführten Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts (oder auch einer staatlichen Islamkunde) als ordentlichem Lehrfach scheint eine Weiterentwicklung des *konfessionell-kooperativen* hin zu Formen eines *religionskooperativen* Religionsunterrichts sinnvoll und notwendig – und zwar primär in theologischer und religionspädagogischer Absicht. Allerdings kann das nicht geschehen, ohne die diversen religions- und bildungspolitischen Schief- und Problemlagen im Blick zu behalten, die eine solche Einrichtung mit sich bringt (die wiederum aber nicht Gegenstand dieses Beitrags sein können, vgl. zur aktuellen Diskussionslage in Nordrhein-Westfalen: WDR 2019). In Nordrhein-Westfalen bspw. haben laut offizieller Schulstatistik (Ministerium 2019, 80) im Schuljahr 2018/19 knapp 5 Prozent aller muslimischen Schülerinnen und Schüler an ca. 250 Schulen den 2011 als ordentliches Lehrfach eingeführten *Islamischen Religionsunterricht* (IRU) oder das staatlich verantwortete Fach *Islamkunde in deutscher Sprache* besucht. Derzeit arbeiten knapp 200 Lehrkräfte mit einer gültigen Lehrerlaubnis im Religionsunterricht (Ministerium 2019, 59). Die wenigen Zahlen machen bereits deutlich, dass angesichts der bestehenden Schülerzahlen nach wie vor eine massive Unterversorgung herrscht, was wiederum die erfolgte Zusage der politischen Entscheidungsträger erklärt, neue Institute für die Ausbildung islamischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer einzurichten und aufzubauen (seit 2019 bspw. an der Universität Paderborn als zweitem NRW-Standort neben Münster). Der von Uslucan vorgelegte wissenschaftliche Abschlussbericht zur Einführung des IRU zeichnet insgesamt ein positives Bild, insbesondere aus der Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Uslucan 2018). Im Rahmen einer dritten und letzten Erhebungswelle (2017) wurden Schülerinnen und Schüler an Grund- und weiterführenden Schulen (N = 174) sowie deren Eltern (N = 150) mittels standardisierter Fragebögen befragt. Hinsichtlich des Items zur Unterrichtszufriedenheit geben über 90 Prozent der Grundschüler eine positive Zustimmung zum IRU (Uslucan 2018, 141f.) und fast alle Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen nennen auf einer

vierstufigen Skala (von ›gar nicht wichtig‹ bis ›sehr wichtig‹) den IRU ›wichtig‹ bzw. ›sehr wichtig‹ (ebd. 152) bei ähnlich hohen Zufriedenheitswerten (ebd. 159f.). Auch die Elternbefragung zeigt ähnlich hohe Werte (ebd. 169f.). Hinsichtlich der unterrichtlichen Behandlung von Fremdreligionen wünschen sich über 88 Prozent der Grundschüler (ebd. 144) sowie gut 69 Prozent der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen (ebd. 155f.) *›mehr Kenntnisse über andere Religionen‹*.

Schon dieser sehr knappe, zugegeben wenig überraschende Einblick in die deskriptiven Daten der Erhebung kann bereits zweierlei deutlich werden lassen: Zum einen wird der Bedarf an einem parallel zum etablierten katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht stattfindenden islamischen Religionsunterricht seitens der Beteiligten deutlich bestätigt und scheint auch inhaltlich aus der Praxis des bisher erteilten Unterrichts begründet zu sein. Zum anderen provoziert die erfasste recht hohe Offenheit gegenüber einem Wissenserwerb über andere Religionen zu der Folgefrage: Sollte dieser Wissenserwerb im Rahmen eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts bei gleichzeitiger Präsenz von Lerngruppen anderer Bekenntnisse nicht notwendig durch kooperative Lernarrangements erfolgen? Wäre es nicht geradezu paradox, wenn ein bekenntnisorientiertes Fach, in dem *per definitionem* die Teilnehmerperspektive nach wie vor eine konstitutive Rolle spielt (wie auch immer sie eingeholt werden kann), nur einen sachkundlich-informierenden Weg der Vermittlung anderer Religionen wählte, um einen diesbezüglichen Wissenserwerb zu garantieren? Vielmehr könnte gerade ein kooperatives Lernarrangement beide Teilnehmerperspektiven authentisch zueinander ins Gespräch bringen und damit zugleich nicht nur die Wissensebene religiösen Lernens ansprechen, sondern Lernprozesse auch auf emotionaler, volitionaler und sozialer Ebene (im Sinne des umfassenden Weinertschen Kompetenzbegriffs, vgl. Weinert 2001) in der konkreten Begegnung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse anregen.

Damit verfolgt ein religionskooperativer Religionsunterricht auch jene Ziele, die als breiter Konsens dem interreligiösen Lernen zugeschrieben werden. Allerdings modelliert er die zielführenden Lernprozesse auf der Ebene einer bestimmten Organisationsform des Unterrichts. Gemeinhin kann man fünf solcher Ziele benennen (Unser 2018, 271; Willems 2015):

1. Vermittlung grundlegenden *Wissens* über fremde Religionen
2. Erlangung hermeneutischer Fähigkeiten, insbesondere der *Fähigkeit der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels* (Woppowa 2013) zwischen Eigen- und Fremdperspektive
3. Veränderung von *Einstellungen*, insbesondere Abbau von Vorurteilen oder Xenophobie und Verstärkung von Toleranz und Anerkennung
4. Befähigung zu einem angemessenen *Verhalten* gegenüber Angehörigen anderer Religionen

5. Klärung und Entwicklung eines eigenen *religiösen bzw. weltanschaulichen Standpunkts* in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen

Die hier in Erscheinung tretende Hierarchisierung kann in grober Stufung mit der Lernzieltaxonomie von Marzano und Kendall (Marzano & Kendall 2007) verglichen werden: Während die ersten beiden Zielformulierungen dem *kognitiven System* auf den Leveln des Abrufens, des Verstehens, der Analyse von Wissen sowie der Wissensnutzung zuzuordnen sind, verweisen die dritte bis fünfte Zielformulierung zum einen auf das fünfte Level des *metakognitiven Systems*, insofern auf den eigenen Wissenserwerb und den Umgang damit in entsprechenden Bereitschaften und Fähigkeiten reflektiert wird. Zum anderen reichen diese Ziele in das von Marzano und Kendall bezeichnete sechste Level des *kritischen Selbstsystems* hinein, in dem das individuelle *belief system* eine Rolle spielt und die persönliche Relevanz und Wirksamkeit der Lerngegenstände für das eigene Leben geprüft werden sollen. Marzano und Kendall legen in ihrer Taxonomie besonderen Wert auf eine Verschränkung von mentalen Prozessen einerseits und Wissensdomänen (deklaratives, prozedurales und psychomotorisches Wissen) andererseits, was insbesondere für interreligiöse Lernprozesse relevant ist, weil in der Begegnung mit Perspektiven und Angehörigen anderer Religionen gleichermaßen mentale und psychodynamische Prozesse ablaufen bzw. eine kognitive und eine affektive Lerndimension eine bedeutende Rolle für den eigenen Lernprozess spielen.

Das oben ausgeführte Zielspektrum lehnt sich schließlich insgesamt an dialogische Lernprozesse an, denn diese beschreiben einen ständigen Austausch zwischen eigenen und fremden Perspektiven, der wiederum in der vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen religiösen oder – weniger voraussetzungsstark – weltanschaulichen Standpunkt münden soll. In diesem knappen Umriss wird zusammenfassend bereits ersichtlich, dass es im Kern interreligiöser Lernprozesse darum gehen muss, »die Entwicklung des konfessorischen Moments durch Vergleich und Dialog *hindurch* zu ermöglichen« (Tautz 2018; Woppowa 2015; Riegel 2018, 152f.).

3 Religionspädagogische Aufgaben und Optionen

Die in der Konsequenz zu den vorangegangenen Ausführungen in den Vordergrund rückenden Aufgaben der Religionspädagogik liegen sowohl auf der Ebene konzeptioneller Theoriebildung als auch auf der Ebene konkreter Modellierungen von Unterricht einschließlich entsprechender Zugriffe der Unterrichtsforschung. Insgesamt muss es zukünftig noch stärker darum gehen, Spielräume interreligiöser Kooperation und interreligiösen Begegnungslernens auszuloten, und zwar be-

sonders als alltagstaugliche Regelform des schulischen Religionsunterrichts, über zeitlich eng begrenzte Projektformate (Boehme 2019) oder außerunterschulische Lerngelegenheiten (Gärtner & Bettin 2015) hinaus.

Auf konzeptioneller Ebene steht die Frage nach der Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung in der Schule im Zentrum, was als strategische Schlüsselaufgabe einer *kooperativen Religionspädagogik* christlicher, islamischer und darüber hinaus auch jüdischer Provenienz verstanden werden kann (Woppowa 2017a; Woppowa & Kammeyer 2017). Denn es wird zunehmend deutlich, dass angesichts politischer, gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen und unter den für alle gleichermaßen geltenden Herausforderungen religiöser Pluralität die Religionsgemeinschaften – hier insbesondere Judentum, Christentum und Islam – eine gemeinsame Verantwortung für eine öffentlich wirksame religiöse Bildung tragen. Allen Beteiligten muss daran gelegen sein, ein religiöses Lernen zu plausibilisieren, das seine Wirksamkeit gegen fundamentalistische Verzerrungen entfalten kann und das Schülerinnen und Schüler für eine vernünftig verantwortete und reflektierte Haltung zu Religion und Glauben befähigt. Der Religionsunterricht in der Schule hat, gleich welchem Bekenntnis er folgt, die zentrale Aufgabe, diese religiöse Orientierungsfähigkeit und Standpunktfähigkeit zu fördern. Sollen gegenwärtige Maßnahmen zu seiner Qualitätsentwicklung und Zukunftssicherung greifen und ihn insbesondere gegenüber religionskundlichen oder allgemein wertebildenden Fächern profilieren, sind religiöse Traditionen in ihrer Eigenart als alltagsregulierende Lebensüberzeugungen ins Spiel zu bringen. Dass damit nicht nur ein religiöser Lehr-Lern-Begriff im Sinne eines *teaching about religion* intendiert sein kann, sondern vielmehr die Dimension des *teaching from religion* an Relevanz gewinnt, kann als spezifisches Anliegen eines zugleich bekenntnisorientierten und dialogbereiten Religionsunterrichts gelten, der sich in seiner kooperativen Gestalt als ein *teaching between religions* profilieren könnte. Aus verfassungsrechtlicher Perspektive wäre insbesondere hinsichtlich interreligiöser Kooperationen zu prüfen, ob auch ein solcher in zeitlich begrenzten Phasen realisierter Unterricht unter die Feststellung fällt, dass

> »Art. 7 Abs. 3 GG es zuläßt, Veränderungen der Lebenswirklichkeit Rechnung zu tragen […]. Zu diesen gehört auch, daß unter dem Einfluß neuerer religionspädagogischer Ansätze die Information auch über andere Bekenntnisse als Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages betrachtet und eine diesem Ziel entsprechende beweglichere Form der Darbietung des Religionsunterrichts befürwortet wird. Die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession [und hier noch einmal erweitert: einer anderen Religion; Anm. der Verf.] am Religionsunterricht ist daher verfassungsrechtlich unbedenklich, solange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert.« (BVerfG 1987, 254; Heinig 2014)

Empirische Befunde zum interreligiösen Lernen (Unser 2018; Schweitzer 2017, 48f.) zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen den normativen Ansprüchen einer diesbezüglichen Theoriebildung einerseits und den empirischen Erkenntnissen der Unterrichtsforschung über die Wirksamkeit interreligiöser Lernprozesse andererseits. So kann durch messbare Effekte bestätigt werden, dass auf den ersten Taxonomiestufen des Wissens und Verstehens gelingende und mitunter sogar nachhaltige Lernprozesse stattfinden (Unser 2018, 277f.). Allerdings kann aufgrund mangelnder Forschungen bzw. ambivalenter Ergebnisse bislang wenig bis gar nicht bestätigt werden, dass es durch interreligiöse Lernarrangements auch zur Befähigung von Perspektivenübernahme oder zu Verhaltensänderungen oder Abbau von Vorurteilen kommt (Unser 2018, 279ff.; Schweitzer & Boschki 2017, 134). Schließlich steht nach wie vor die didaktische Grundsatzfrage im Raum, »ob dialogische Lernprozesse im schulischen Religionsunterricht … überhaupt notwendig sind, um die formulierten Lernziele zu erreichen« (Unser 2018, 281). Im Rahmen dieses offenen Forschungsfeldes eröffnet sich mit dem religionskooperativen Religionsunterricht eine Option, interreligiöse Lernprozesse in der Schule in den Blick zu nehmen, die zugleich auch unter den mit der Kontakthypothese (vgl. dazu die folgenden Ausführungen) beschriebenen Handlungsrahmen fallen. Ein spezifisches »fächerkooperierendes interreligiöses Begegnungslernen als spiralcurricular phasenweise durchgeführtes fächerverbindendes Lernen zwischen den Fächern des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts« (Boehme 2019) ist auch an anderer Stelle bereits diskutiert (Gennerich & Mokrosch 2016, 170-177; Woppowa & Kammeyer 2017; Riegel 2018, 135-182; Kropač 2019, 354-365), bislang aber keinem hinsichtlich seiner Organisationsform dezidierten Forschungszugriff unterzogen worden.

4 Wege in die Praxis: Interreligiöse Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht

Im folgenden Unterrichtsmodell wird das Anliegen verfolgt, den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht nach Art. 7,3 GG durch didaktisch profilierte Phasen des interreligiösen Begegnungslernens zwischen Schülerinnen und Schüler verschiedener Bekenntnisse zu ergänzen (in Anlehnung an die Idee der kooperierenden Fächergruppe bzw. bereits vorliegende Phasenmodelle: Kirchenamt der EKD 1994, 73-81; Boehme 2019). Die religionskooperative Anlage des Unterrichts wird curricular insofern deutlich, als ein sukzessiver Kompetenzerwerb auf Basis der entsprechenden Kernlehrpläne für katholischen, evangelischen und islamischen Religionsunterricht erfolgt. Die konzeptionelle Ausgestaltung des Modells orientiert sich einerseits an den oben benannten Zielen interreligiösen Lernens, an den religionsdidaktischen Ansätzen der Multiperspektivität und Perspektivenverschrän-

kung (Woppowa 2017b) sowie an ausgewählten Methoden und Zielen der komparativen Theologie (von Stosch 2012). Erprobt wurde das Modell während des Schuljahres 2018/2019 in der neunten Jahrgangsstufe eines westfälischen Gymnasiums und wird derzeit empirisch ausgewertet (zum Forschungsdesgin und ersten Erkenntnisse vgl. die folgenden Ausführungen). Ausgehend von dem günstigen Umstand, dass die dafür ausgewählte Schule sowohl für Schülerinnen und Schüler der beiden christlichen Konfessionen als auch für muslimische Schülerinnen und Schüler durchgängig Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses anbietet, haben sich drei verschiedene Lerngruppen an dieser spezifischen Form des interreligiösen Begegnungslernens beteiligt. Aufgrund bestehender Rahmenbedingungen der Unterrichtsorganisation konnte eine – prinzipiell wünschenswerte – Beteiligung des jüdischen Religionsunterrichts nicht realisiert werden.

4.1 Phasenmodell

Die Durchführung des Unterrichts folgte während einer Unterrichtsreihe einem zuvor festgelegten Phasenmodell mit einer wie nachstehend profilierten Organisation von Lerngelegenheiten. Das Modell greift dabei die oben benannten Ziele interreligiösen Lernens auf und setzt einen deutlichen Akzent sowohl auf konfessorische Lernprozesse als auch auf die Ermöglichung von Perspektivenübernahmen und -wechseln der Lernenden durch Dialog und Begegnung.

Drei Lerngruppen, je eine evangelische, katholische und muslimische, arbeiten zunächst getrennt in einer *ersten, konfessionellen Phase* (ca. 10 Unterrichtsstunden) parallel an einer abgestimmten Unterrichtsreihe zur Gottesfrage, in der sie sich entweder mit identischen Unterrichtsthemen (bspw. persönliche Gottesbilder, Gebetsvollzüge) oder Fragestellungen aus der Perspektive des entsprechenden Bekenntnisses (bspw. Gottesbilder in Bibel bzw. Koran, christliches bzw. islamisches Offenbarungsverständnis) auseinander setzen. Ergebnisse der konfessionellen Phase werden pointiert in Schülerprodukten zusammengefasst, um eine Vergleichbarkeit der in den einzelnen Lerngruppen erarbeiteten Inhalte sicherzustellen, so dass in der *zweiten, dialogischen Phase* (ca. 4 Unterrichtsstunden) die erarbeiteten Ergebnisse präsentiert werden können. Dafür werden die ursprünglichen Lerngruppen zu je gleichen Teilen in bekenntnisheterogenen Lerngruppen neu zusammengesetzt, so dass drei Lerngruppen jeweils mit evangelischen, katholischen und muslimischen Schülerinnen und Schülern entstehen. In dieser dialogischen Phase diskutieren die Jugendlichen unterschiedlicher Bekenntnisse sowohl ihre individuellen Vorstellungen als auch Positionen der religiösen Traditionen. Im Einklang mit den Zielen komparativer Theologie ist das alleinige Anliegen nicht, lediglich Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Bekenntnissen in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses zu stellen, sondern auch die eigenen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler sowie bleibende Differenzen religiöser Traditio-

nen zu thematisieren. Die Arbeit an Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten zwischen den verschiedenen religiösen Traditionen sowie immer auch zwischen den subjektiven Vorstellungen und Standpunkten der Schülerinnen und Schüler wird durch eine produktorientierte Anlage des Unterrichts gewährleistet. In einer daran anschließenden *dritten, komparativen Phase* (ca. vier Unterrichtsstunden), ebenfalls in heterogenen Lerngruppen, wird der Lernprozess für das Verstehen fremder Perspektiven und für neue Fragestellungen geöffnet. Zur vertiefenden Entwicklung eines eigenen religiös-weltanschaulichen Standpunkts, als Lernprozess der Beurteilung erworbenen Wissens, wird zudem mit kompetenzorientierten Anforderungssituationen gearbeitet. Dies geschieht hinsichtlich der Gottesfrage bspw. in der Bearbeitung der Theodizeefrage. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen in der komparativen Auseinandersetzung mit theologischen Positionen der unterschiedlichen Bekenntnisse, inwiefern der Gottesglaube angesichts von Leiderfahrungen in der Welt überhaupt tragfähig ist und welche Antworten die religiösen Traditionen dazu parat haben. In einer letzten *vierten, konfessorischen Phase* (ca. zwei Unterrichtstunden) arbeiten die Schülerinnen und Schüler wieder in bekenntnishomogenen Lerngruppen mit dem Ziel der vertiefenden Entwicklung eines individuellen religiös-weltanschaulichen Standpunkts.

4.2 Komparativ-theologische Vorannahmen

Die im Hintergrund stehenden theologischen Vorannahmen für dieses Modell von Religionsunterricht basieren auf den handlungsleitenden Zielen und Methoden der komparativen Theologie. Weil sich diese nicht als eine allgemeine Religionstheologie versteht, sondern an Einzelfällen und deren Aussagekraft für den interreligiösen Dialog interessiert ist, eignet sich die diesem theologischen Ansatz zu Grunde liegende Methodik in ihren zentralen Anliegen für interreligiöse Lernprozesse im schulischen Religionsunterricht – allerdings immer auch unter dem Vorbehalt spezifisch religionspädagogischer Modifikationen und Einschränkungen (Woppowa 2015). Im Wesentlichen geht es der komparativen Theologie nicht um eine religionstheologische Relationierung von Religionen, sondern um die »Entwicklung einer interreligiösen Hermeneutik, die es erlaubt, einerseits die eigenen Geltungsansprüche aufrecht zu erhalten und nicht in unzulässiger Weise zu relativieren. Andererseits geht es ihr darum, auch der Wirklichkeitssicht der anderen Raum zu geben und ihre Autointerpretation ernst zu nehmen.« (von Stosch 2013, 15) Der damit initiierte hermeneutische Prozess zielt dabei sowohl auf ein Neuverstehen des Eigenen als auch auf eine verstehende Würdigung des Fremden, gleichermaßen unter dem theologischen Anspruch einer ›Suche nach Wahrheit‹ (von Stosch 2012, 148). Die in dieser Zielrichtung vollzogene Begegnung beruht in der hier verfolgten Lesart auf bestimmten Grundhaltungen (von Stosch 2012, 155-168), von denen die folgenden in besonderer Weise auch unterrichtsrelevant genannt werden können:

- Epistemische Demut: Weil der Mensch als bedingtes Wesen das Unbedingte als solches in seiner Gesamtheit weder erfassen noch darüber verfügen kann, erscheint es unzulässig, die eigenen religiös-weltanschaulichen Vorstellungen mit einem universellen Geltungsanspruch zu versehen. Angesichts einer prinzipiellen Fallibilität menschlichen Erkennens soll daher jede Erkenntnis im interreligiösen Dialog in einer Haltung der Demut artikuliert werden. Das kann zugleich einen wichtigen *Anspruch (inter)religiösen Lernens in der Schule* darstellen, dem es auch in diesem Kontext um einen entsprechenden Kompetenzerwerb gehen muss.
- Konfessorische Verbundenheit mit der eigenen Tradition: Die in einem Dialog gewonnenen Erkenntnisse sind nur dann für eine auf Anerkennung und Toleranz basierende interreligiöse Verhältnisbestimmung bedeutsam, wenn sie nicht nur aus einem privatistischen Vollzug hervorgehen, sondern sich auch auf die Vorstellungen und normativen Rahmungen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft beziehen. Das wird so gesehen nicht uneingeschränkt von Schülerinnen und Schülern zu erwarten sein, kann aber darauf aufmerksam machen, dass Kinder und Jugendliche auch ohne ein ausgeprägtes religiöses Bekenntnis *individuell bestimmte weltanschauliche Überzeugungen* haben, die einem Bekenntnis ähnlich sind und alltagsregulierendes Potenzial besitzen.
- Empathie und Gastfreundschaft für die Wahrheit des Anderen: Kein interreligiöser Dialog und wohl auch kein interreligiöses Begegnungslernen gelingen ohne ein Mindestmaß an Empathie und Aufmerksamkeit für ein Gegenüber und dessen religiöse Überzeugungen (von Stosch 2013, 18). Darüber hinaus nimmt ein in dieser gleichsam *lernenden Grundhaltung* des Individuums geführter Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen oder Weltanschauungen nicht schon *a priori* ein bestimmtes Ergebnis vorweg und negiert nicht die prinzipielle Möglichkeit von anderer Wahrheit. Desgleichen gilt für *kooperative Lernprozesse* aller Art, für deren Gelingen bestimmte individuelle Merkmale wie Empathie vorauszusetzen sind (Kopp & Mandl 2007, 21f.; Slavin 1995).

Aus den daraus abgeleiteten methodischen Grundsätzen (von Stosch 2012, 193-215) der komparativen Theologie seien hier nur einige im Blick auf unterrichtliche Lernprozesse besonders relevante erwähnt:

- Mikrologische Vorgehensweise und Aktualitätsbezug: Weil die komparative Theologie weniger ein religionstheologisches Interesse verfolgt als vielmehr an der Klärung exemplarischer Fragestellungen interessiert ist, steht die Arbeit am Einzelfall im Vordergrund. Aufgrund der Verankerung solcher Einzelfälle in konkreten religiös-weltanschaulichen Sprachspielkontexten kommt die alltagsregulative Dimension von Überzeugung adäquat ins Spiel (aus Sicht

professioneller Handlungskompetenz Caruso 2019, 50-54). Mikrologisches Arbeiten mit Aktualitätsbezug kann sich daher als *anschlussfähig für die aktuellen religiös-weltanschaulichen Überzeugungen, Standpunkte und Lebenswelterfahrungen von Schülerinnen und Schülern* erweisen.

- Einbezug der Fremdperspektive in das eigene Denken: Der dialogische Wechsel zwischen religiös-weltanschaulicher Eigen- und Fremdperspektive ist grundlegend für ein komparativ-theologisches Arbeiten. Aus hermeneutischer Sicht geht damit notwendig der Erwerb von Wissen über die eigene und fremde religiöse Tradition bzw. Weltanschauung einher, was auch für unterrichtliche Lernprozesse und ihren *Anspruch der Perspektivenverschränkung bzw. des Perspektivenwechsels* unabdingbar ist. Die Charakterisierung der individuellen Perspektive von Schülerinnen und Schüler als ›religiös‹ ist dabei allerdings nicht nur auf institutionalisierte Religionen zu beschränken, sondern im Sinne einer individualisierten Religiosität weiter zu fassen (Woppowa 2015, 22f.).
- Verknüpfung mit gelebter Religion: Die in der komparativen Theologie verankerte regelmäßige Rückbesinnung auf ›gelebte Religion‹ bzw. auf die religiöse Praxis bestimmter religiöser Traditionen, um praxisrelevante Erkenntnisse für die Verständigung der Religionen zu gewinnen, ist aus religionsdidaktischer Sicht ebenso problematisch wie bedenkenswert. Gerade weil schulische Lernprozesse im Rahmen allgemeiner Bildung nur bedingt auf religiöse Praxis rekurrieren können, sollte religiöse Praxis mindestens als *hermeneutisch zu erschließender Lerngegenstand* ein Element religiösen Lernens sein. Andernfalls könnte religiöses Lernen in der Schule nur schwerlich die *Lebensrelevanz von Religionen* aufzeigen und bliebe rationalistisch verkürzt.

4.3 Religionspädagogischer Forschungskontext

Auch wenn notwendig zu unterscheiden bleibt zwischen Formen eines theologisch geführten interreligiösen Dialogs wie dem der komparativen Theologie einerseits und Formen einer durch Expertinnen und Experten gesteuerten interreligiösen Begegnung in didaktisch-methodisch inszenierten Lernprozessen andererseits (Boehme 2019), so bildet das Konzept der interreligiösen Begegnung bzw. des interreligiösen Begegnungslernens doch eine Scharnierstelle zwischen akademisch-theologischen Anliegen und dem hier verfolgten religionskooperativen Unterricht.

Denn hier wie dort wird die sozialpsychologische Kontakthypothese relevant, der zufolge der Kontakt zu einer oder mehreren Personen aus einer bestimmten Gruppe Vorurteile, das heißt negative Einstellungen und Stereotype gegenüber Einzelpersonen oder mehreren Personen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (Ethnie, Religion etc.) bezüglich der gesamten Gruppe verringern kann. Der Begründer Allport (1954) benennt in seiner Theorie vier mittlerweile auch empirisch bestätigte Bedingungen, unter denen Vorurteile durch Kontakt ab-

gebaut werden können: (1) gleicher Status der Beteiligten ohne hierarchische Beziehungen; (2) Kooperation an gemeinsamen Projekten; (3) gemeinsame Ziele; (4) Unterstützung durch institutionelle Instanzen. Zuletzt sind die Ergebnisse von über 500 Studien und mehr als 250.000 Personen in einer Meta-Analyse von Pettigrew und Tropp ausgewertet worden, und zwar mit dem globalen Ergebnis, dass Menschen mit Kontakt zu einer Gruppe eine positivere Einstellung zu eben jener Gruppe hatten, als Personen, die keine Begegnungen erlebten (Pettigrew & Tropp 2006). Neben einem aus der Begegnung resultierenden kognitiven Wissenszuwachs spielen auch Emotionen eine wichtige Rolle beim Abbau von Vorurteilen, von denen insbesondere Angst und Empathie als relevant erscheinen. Je geringer die Angst und je stärker die Empathie, desto geringer ausgeprägt erscheinen die Vorurteile (Pettigrew & Tropp 2008). Angesichts der oben benannten Bedingungen ist evident und auch religionspädagogischer Konsens, dass »Begegnungen mit Personen anderer religiöser oder weltanschaulicher Orientierung nicht per se interreligiöse Lernprozesse anbahnen …, sondern bestimmte Bedingungen erfüllen müssen, um zu gelingen« (Boehme 2019; vgl. Gärtner 2015).

Die mit der Erprobung des Phasenmodells verbundenen Forschungsfragen verfolgen zwei zunächst unabhängige und im Weiteren auch zueinander in Beziehung zu setzende Fragerichtungen:

(1) Zunächst ist zu prüfen, inwieweit Effekte des religionskooperativen Religionsunterrichts auf Schülervorstellungen festzustellen sind, denn diese beeinflussen wiederum die im Kontext der Kontakthypothese bestehenden Aussagen über den Abbau von Vorurteilen. Wenn die These von Boehme zutrifft, dass interreligiöses Begegnungslernen und damit auch der hier beschriebene religionskooperative Unterricht »ein vorschnelles Kategorisieren in den Islam oder das Christentum« (Boehme 2019) verhindere, indem er die Begegnung mit religiösen Traditionen durch konkrete Personen realisiere, dann sollte sich das auch in den Vorstellungen der Lernenden widerspiegeln. Denn ein solches Lernen ermöglicht allen Beteiligten, »sich individuell zu den Inhalten ihrer (religiösen) Traditionen zu positionieren und sich untereinander als heterogene Gesprächspartner mit individueller Religiosität oder säkularen Weltanschauungen wahrzunehmen« (Boehme 2019), das heißt auch eigene Vorstellungen zu reflektieren, zu modifizieren und individuelle Standpunkte auszubilden.

(2) Schließlich ist der Prozess des religionskooperativen Unterrichts in den Blick zu nehmen, und zwar aus der Sicht der beteiligten Schülerinnen und Schüler selbst. Auch dabei kann eine These Boehmes relevant werden, insofern Asymmetrien hinsichtlich der bestehenden Lerngruppen (Größe, intra- und interreligiöser Bekenntnisdifferenzen, unterschiedliche Vorstellungen gegenüber den jeweils anderen Gruppen etc.) als »alteritätstheoretische Lernchancen … für einen respektvollen Umgang miteinander« (Boehme 2019) konstruktiv genutzt werden können. Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern der im Rahmen längerer dia-

logischer Unterrichtsphasen kontinuierliche bzw. mehrfache Kontakt, der als eigener Faktor für gelingendes Begegnungslernen im Raum steht (Blanik 2015, 65), eine Rolle spielt, etwa gegenüber Projekttagen der kooperierenden Fächergruppe (Boehme 2019) oder außerschulischen Lerngelegenheiten (Gärtner & Bettin 2015).

4.4 Forschungsdesgin und Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Der in der 9. Jahrgangsstufe über drei Viertel eines gesamtes Schuljahres nach dem oben skizzierten Modell geplante und durchgeführte Religionsunterricht wurde empirisch untersucht, indem methodisch-systematisch sowohl quantitative als auch qualitative Daten generiert wurden, die aktuell ausgewertet und aufbereitet werden. Im Anschluss an die oben dargelegten Fragestellungen wird das Design der empirischen Untersuchung beschrieben und die zugrundeliegenden Hypothesen benannt.

Die Studie setzt sich aus zwei Teiluntersuchungen zusammen, die auf Ebene der Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden, zunächst aber unabhängig voneinander konzipiert und durchgeführt wurden (Kuckartz 2014, 73; Caruso 2019, 11; 151-161). Der Zugang kann als Mixed-Methods-Ansatz in Form eines parallelen Designs bezeichnet werden. Bei der quantitativen Untersuchung handelt es sich um ein längsschnittliches Prä-Post-Design, das heißt, quantitative Daten wurden vor und nach dem erteilten religionskooperativen Unterricht zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres anhand eines standardisierten Fragebogens erhoben ($N = 70$). Die Erhebung zielt darauf zu prüfen, inwieweit Effekte des religionskooperativen Religionsunterrichts zu eruieren sind, das heißt, ob sich signifikante Veränderungen bezogen auf Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern feststellen lassen. Dabei bezeichnet der Begriff der Vorstellung kognitive Konstrukte und ist als Teil von Kompetenz zu verstehen (Caruso 2019, 54). Deshalb wurden mittels induktiv entwickelter Items Denkfiguren von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Bekenntnisses ($N_{kath} = 28$; $N_{ev} = 17$; $N_{musl} = 15$; $N_{ohne} = 5$; $N_{sonst} = 5$) zur individuellen Praxis und Bedeutung von Religion, zur religiösen Selbst- und Fremdwahrnehmung und zum Religionsunterricht erhoben. Der Fokus der Datenauswertung liegt auf der Prüfung, inwiefern sich die Post-Daten von den Prä-Daten signifikant unterscheiden (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test). Ebenfalls werden die längsschnittlich erhobenen Daten mit einer Kontrollgruppe verglichen, in der Schülerinnen und Schüler einer 9. Jahrgangsstufe am Religionsunterricht in einer konfessionell homogenen Lerngruppe teilgenommen haben ($N = 23$).

Die Anlage des religionskooperativen Religionsunterrichts könnte vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen dazu führen, dass die Unterschiede zwischen den drei Lerngruppen zum *zweiten* Messzeitpunkt als nicht mehr signifikant zu beurteilen sind, weil der kontinuierliche Kontakt in Analogie zur Kontakthypothese auch zum Angleichen unterschiedlicher (religiöser) Vorstel-

lungen geführt haben könnte. Die Grundannahme ist, dass sich die einzelnen Lerngruppen zum *ersten* Messzeitpunkt hinsichtlich ihrer Vorstellungen voneinander unterscheiden, weil unterschiedliche religiöse Überzeugungen und Praktiken sowie spezifische kulturelle und familiäre Kontexte die jeweiligen Vorstellungen prägen (Weyers 2011). Auf signifikante Unterschiede zwischen den Lerngruppen zum ersten Messzeitpunkt, das heißt vor dem religionskooperativen Unterricht, wird anhand des Kruskal-Wallis-Tests geprüft.

Im Zentrum der qualitativen Untersuchung stehen sechs Leitfrageninterviews mit Schülerinnen und Schülern der einzelnen Lerngruppen in konfessionell homogenen Fokusgruppen (zwei je Lerngruppe, N = 5 bzw. N = 6). Unmittelbar vor Durchführung der Leitfrageninterviews bekam jede Fokusgruppe die im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde zu bearbeitende Aufgabe, darzustellen, wie sie aus Schülersicht den religionskooperativen Religionsunterricht wahrgenommen haben. Die Visualisierung erfolgte anhand eines Sets *Lego Serious Play*. Die im unmittelbaren Anschluss durchgeführten Interviews in Fokusgruppen basierten u.a. auf den folgenden Leitfragen:

- Was habt ihr dargestellt?
- Warum habt ihr das auf diese Weise dargestellt?
- Wie findet ihr den Religionsunterricht, den ihr in diesem Schuljahr erlebt habt?
- Wie habt ihr insbesondere die gemischten Unterrichtsphasen erlebt?

4.5 Erste Ergebnisse der quantitativen Teiluntersuchung

Die statistische Datenauswertung der Prä-Daten mittels des Kruskal-Wallis-Tests zeigt in Bezug auf eine Vielzahl von Items, dass zum *ersten* Messzeitpunkt signifikante, das heißt nicht zufällig auftretende Unterschiede zwischen den Bekenntnisgruppen bestehen. Im Folgenden wird eine exploratorische Auswahl solcher Items in den Blick genommen.

Beispielsweise liegt ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Einzelgruppen hinsichtlich des Items »*Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist mir wichtig.*« vor ($p = .001$). Daraus resultiert, dass in den gemeinsamen Unterrichtsphasen möglicherweise sehr differente Vorstellungen aufeinandertreffen, die im besten Fall konstruktive Lernprozesse und im schlechten Fall unterrichtlich nur schwer lösbare Konflikte produzieren können. Außerdem kann diese Erkenntnis darauf aufmerksam machen, dass in interreligiösen Lernprozessen die individuelle Relevanz religiöser Traditionen und Religionsgemeinschaften für die bzw. den einzelnen Schüler/in eine unterrichtlich wirksame Rolle spielen muss, wenn dadurch mögliche Lernchancen entstehen sollen. Signifikante Unterschiede zeigen außerdem die Antworten auf Items, in dem die Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Religion, hier insbesondere des

Islam, eine Rolle spielen: *»Ich finde, dass der muslimische Glaube streng ist.« (p = .044) bzw. »Ich finde, dass der muslimische Glaube tolerant ist.«* (p = .001) bzw. *»Ich finde, dass der muslimische Glaube Frieden in der Gesellschaft fördert.«* (p = .039) Die analogen Items zum Christentum zeigen keine Signifikanzen und ein homogeneres Antwortverhalten (SD < 1). Diesbezügliche Differenzen können darauf hinweisen, dass Selbst- und Fremdbilder einer Religion vor interreligiösen Lernprozessen sehr weit auseinander liegen können, was wiederum sowohl die gewissenhafte Erhebung dieser Bilder als auch eine differenzierte Reflexion von damit verbundenen Zuschreibungen gegen ein »vorschnelles Kategorisieren« (Boehme 2019) nach sich ziehen müsste. Insbesondere der interpersonale, biographische sowie lebensweltund erfahrungsbezogene Austausch solcher Vorstellungen wird damit zu einer zentralen Aufgabe dialogischer Lernprozesse im Unterricht. Ebenfalls als auffällig interpretiert werden kann das Antwortverhalten in Bezug auf einzelne Items, die um eine alltäglich und regelmäßige, das heißt nicht nur situative religiöse Praxis, insbesondere Gebetspraxis kreisen. So zeigen die folgenden signifikante Unterschiede zwischen den Bekenntnisgruppen: *»Mir ist es wichtig, täglich zu beten.«* (p = .000) *»Mir ist es wichtig, mit meiner Familie z.B. vor Mahlzeiten zu beten.«* (p = .024) *»Ich bete in alltäglichen Situationen.«* (p = .000) Der Bezug auf religiöse Vollzüge im Allgemeinen und mitunter auch auf individuelle religiöse Praxis im Besonderen birgt damit alteritätstheoretische Lernchancen, weil man auch hier mit den unterschiedlichen individuellen Vorstellungen arbeiten kann, die nach dem Prinzip perspektivischer Verschränkungen zu einander in Beziehung zu setzen wären (Woppowa 2017b; (Gennerich & Mokrosch 2016, 173). Plausibel wird hiermit auch, dass solche Praxisvorstellungen im Sinne regulativer Überzeugungen ein wichtiger Bestandteil interreligiöser Lernprozesse sein sollten. Die bezüglich des Items *»Ich bin froh, dass es Muslime in Deutschland gibt.«* (p = .006) auftretende Signifikanz bei gleichzeitiger Nichtsignifikanz und relativ homogenem Antwortverhalten (SD < 1) hinsichtlich eines analogen christlich formulierten Items weist schließlich stark in Richtung der Frage, inwieweit bestimmte Vorurteile und Stereotypen nicht notwendig als Lernvoraussetzungen interreligiöser und dialogischer Lernprozesse in den Blick genommen werden müssen. Interessant wird sein, ob ein Vergleich mit den Ergebnissen zum zweiten Messpunkt nach der Intervention durch kooperativen Unterricht diesbezügliche Veränderungen nachweisen kann.

5 Fazit und Ausblick

Die oben benannte Ausgangshypothese kann damit bestätigt werden: Jugendliche eines Jahrgangs zeigen signifikante Unterschiede in bestimmten religionsrelevanten Vorstellungen in Abhängigkeit der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit. Als aufschlussreich hinsichtlich der hier genannten Vermutungen können sich Erkennt-

nisse erweisen, die aus einem Vergleich mit den Ergebnissen zum *zweiten* Messzeitpunkt resultieren. Sie sollen hinsichtlich der Forschungsfrage insbesondere Auskunft über mögliche Effekte eines religionskooperativen Religionsunterrichts geben, der auf Basis eines längerfristig angelegten Kontakts zwischen den Bekenntnisgruppen den Anspruch verfolgt, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu verändern, das heißt im Blick auf die Daten signifikante Unterschiede aufzuheben. Solche Erkenntnisse stehen dann im Kontext der Frage, ob sich etwa Selbst- und Fremdwahrnehmungen verändern können oder ob es legitim sein kann, auch einen Abbau von Vorurteilen als Effekt eines solchen Religionsunterrichts zu markieren. Letzteres muss insbesondere auch durch den qualitativen Zugang unterstützt werden, wenn durch die erfolgten Interviews in Fokusgruppen die quantitativen Daten noch einmal verstehend in den Blick genommen werden. Nicht zuletzt bleibt die globale Frage noch offen, ob Anteile der oben benannten Ziele interreligiösen Lernens durch eine solche Intervention ein Stück erreichbarer geworden sind.

Literatur

Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice. Oxford.

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M., 100-150.

Blanik, Nicole (2015): Die Kontakthypothese – gelebte interreligiöse Begegnungen als »Erfolgsgarant« für subjektive Einstellungsänderung? In: Claudia Gärtner & Natascha Bettin: Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum. Münster, 57-70.

Boehme, Katja (2019): Art. Interreligiöses Begegnungslernen. In: WiReLex. Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. Online: DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Begegnungslernen.200343 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Bundesverfassungsgericht (1987): Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Bd. 74. Tübingen, 244-256.

Caruso, Carina (2019): Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte. Paderborn.

Die deutschen Bischöfe (2016): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn.

Gärtner, Claudia (2015): Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum an außerschulischen Lernorten. Interpretation

der Ergebnisse im Horizont religionspädagogischer Theoriebildung. In: Dies. & Natascha Bettin (2015): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum. Münster, 153-163.

Gärtner, Claudia & Bettin, Natascha (2015): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum. Münster.

Gennerich, Carsten & Mokrosch, Reinhold (Hg.) (2016): Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht. Stuttgart.

Heinig, Hans Michael (2014): Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG – Rechtslage und Spielräume. In: Bernd Schröder (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Konzepte zur Weiterentwicklung eines Faches im Überblick. Neukirchen-Vluyn, 143-154.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Gütersloh.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2018): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover.

Kropač, Ulrich (2019): Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule. Unter Mitarbeit von Klaus König. Stuttgart.

Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden.

Kopp, Brigitte & Mandl, Heinz (2007): Kooperatives Lernen wofür? – Welche Potenziale besitzt kooperatives Lernen? In: Dieter Euler, Günter Pätzold & Sebastian Walzik (Hg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart, 17-30.

Marzano, Robert J. & Kendall, John S. (2007): The New Taxonomy of Educational Objectives. (2. Aufl.). Thousand Oaks.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19. Düsseldorf. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/index.html [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Pettigrew, Thomas F. & Tropp, Linda R. (2006): A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology 90*, 751-783 (DOI: 1.1037/0022-3514.90.5.751).

Pettigrew, Thomas F. & Tropp, Linda R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Meta Analytic Tests of Three Mediators. In: *European Journal of Social Psychology 38*, 922-934 (DOI: 10.1002/ejsp.504).

Positionspapier. Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht (2017). In: Konstantin Lindner, Elisa-

beth Naurath, Mirjam Schambeck & Henrik Simojoki (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br., 445-448.

Riegel, Ulrich (2018): Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen. Stuttgart.

Schweitzer, Friedrich (2017): Empirische Untersuchungen zum interreligiösen Lernen: Forschungskontexte – Untersuchungsdesigns – Desiderate. In: Ders., Magda Bräuer & Reinhold Boschki: Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster, 43-55.

Schweitzer, Friedrich & Boschki, Reinhold (2017): Zur Bedeutung der Befunde – Konsequenzen für religionsdidaktische Forschung und religionspädagogische Theoriebildung. In: Friedrich Schweitzer, Magda Bräuer & Reinhold Boschki: Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster, 133-144.

Slavin, Robert E. (1995): Cooperative learning: Theory, Research and Practice. Second edition. Boston.

von Stosch, Klaus (2012): Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen. Paderborn.

von Stosch, Klaus (2013): Empathie als Grundkategorie einer Komparativen Theologie. In: Herbert Stettberger & Max Bernlochner: Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht. Münster, 15-28.

Tautz, Monika (2018): Art. Interreligiöses Lernen, Gymnasium. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon, Online: DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligises_Lernen_Gymnasium.200379 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Unser, Alexander (2018): Interreligiöses Lernen. In: Mirjam Schambeck & Ulrich Riegel (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung. Freiburg i.Br., 270-285.

Uslucan, Haci-Halil & Yalçin, Cem Serkan (2018): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen. Essen.

WDR (2019): Verbände kritisieren Neuregelung für Islamunterricht, Online: https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/islamunterricht-reform-100.html [letzter Zugriff: 31.05.2019].

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, 17-31.

Weyers, Stefan (2011): Zwischen Selbstbestimmung und religiöser Autorität. Normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher. In: Karl

Friedrich Bohler & Michael Corsten (Hg.): Begegnungen von Kulturen. Wiesbaden, 105-180.

Willems, Joachim (2015): Art. Interreligiöse Kompetenz. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon, Online: DOI: https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligise_Kompetenz.100070 [letzter Zugriff: 10.09.2019].

Woppowa, Jan (2013): Über den Bildungswert interreligiöser Lernprozesse: Vom Perspektivenwechsel zur Positionalität. In: Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter & Joachim Theis (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (FS R. Englert). Stuttgart, 289-299.

Woppowa, Jan (2015): Das Konfessorische als Stein des Anstoßes. Aspekte eines kritisch-konstruktiven Gesprächs zwischen Komparativer Theologie und Religionsdidaktik. In: Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn, 15-30.

Woppowa, Jan (2017a), Der Religionsunterricht im Licht aktueller Erklärungen. Zukunftsweisende Anlässe für eine kooperative Religionspädagogik zwischen Christen und Muslimen? In: HIKMA. Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 8, H. 2, 229-240.

Woppowa, Jan (2017b): Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In: Konstantin Lindner u.a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i.Br., 174-192.

Woppowa, Jan (2019): Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. In: Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki & Athanasios Stogiannidis (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext. Freiburg i.Br.

Woppowa, Jan & Kammeyer, Katharina (2017): Auf dem Weg zu einer kooperativen Bildungsverantwortung? Ein Resümee in drei Schritten. In: Dies. u.a. (Hg.): Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege (Religionspädagogik innovativ 20). Stuttgart, 179-199.

Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen?

Joachim Willems

1 Von der interreligiösen zur ›interweltanschaulichen‹ Bildung?

1.1 Der blinde Fleck interreligiös orientierter Religionspädagogik

Seit einem Vierteljahrhundert ist der Begriff ›Interreligiöses Lernen‹ innerhalb der Religionspädagogik fest verankert, spätestens seit Erscheinen von Stephan Leimgrubers gleichnamigem Buch im Jahr 1995. Mittlerweile ist der religionspädagogische Diskurs zum interreligiösen Lernen bzw. zur ›interreligiösen Bildung‹ (so Friedrich Schweitzer 2014) in hohem Maße ausdifferenziert und mit anderen religionspädagogischen Sub-Diskursen verbunden worden. Angesichts dessen überrascht ein blinder Fleck: Kaum im Blick sind nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland eine deutlich größere Gruppe bilden als die der muslimischen Schülerinnen und Schüler. Die letzte EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (Religiöse Orientierung gewinnen) beschreibt selbst 2014 noch die Frage als »[n]eu […], in welcher Weise ein dialogisches Verhältnis zu Menschen mit nicht-religiöser Weltanschauung erreicht werden kann« (Kirchenamt der EKD 2014, 31). Zugleich verbindet die EKD-Denkschrift diese Frage mit einer Reihe von Kontextualisierungen und Annahmen, die zu diskutieren wären: So wird das Thema unter dem Begriff »Konfessionslosigkeit« verhandelt und darauf hingewiesen, dass »Menschen ohne Konfessionszugehörigkeit nicht durch ein gemeinsames Bekenntnis miteinander verbunden« und die Konfessionslosen keineswegs »durchweg […] Atheisten« seien (ebd.). Das ist zwar nicht falsch, aus dem Blick gerät dabei aber, dass die formale Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Konfession und Religionsgemeinschaft nicht der didaktisch relevante Faktor sein dürfte: Denn auch getaufte Schülerinnen und Schüler können sich durchaus selbst als nicht-religiös definieren. Und ebenso gilt, dass, empirisch gesehen, die evangelischen Schülerinnen und Schüler kaum in einem höheren Maße durch »ein gemeinsames Bekenntnis miteinander verbunden« (s.o.) sein dürften als die konfessionslosen.

In dieser Diskussionslage soll hier nun gefragt werden, wo, salopp formuliert, beim interreligiösen Lernen eigentlich die Nichtreligiösen bleiben. Dabei geht es weniger um den Aspekt des Erwerbs von religionskundlichem Wissen durch nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler oder auch Wissen über Religionskritik und Atheismus durch religiöse, sondern vor allem darum, *wie Lernende sich in der Auseinandersetzung mit domänenspezifisch relevanten und didaktisch vermittelten Inhalten bilden, wie sie also eigene Sichtweisen unter Einbezug von neu erworbenem Wissen differenzierend und klärend weiterentwickeln und so Fähigkeiten erwerben oder erweitern können, mit denen sie ihr eigenes Leben und die Welt, in der sie leben, gestalten. Wichtig ist mir also der Zusammenhang von einerseits für den Religionsunterricht relevanten Wissensbeständen und andererseits den je subjektiven Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, auf die diese Wissensbestände bezogen sind oder sich beziehen lassen.*

1.2 (Religiöse und nichtreligiöse) Weltanschauung

In Übereinstimmung mit anderen Ansätzen in der internationalen Religionspädagogik, z.B. bei Siebren Miedema (2014, 368), verstehe ich den Begriff ›Weltanschauung‹ als Oberbegriff für religiöse wie nicht-religiöse Formen der Strukturierung von Weltwissen durch Individuen und durch Diskursgemeinschaften. Daraus ergibt sich der Neologismus der ›interweltanschaulichen Bildung‹.

Peter L. Berger und Thomas Luckmann zeigen in ihrem Klassiker über *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, wie Gesellschaft als objektive Wirklichkeit – also soziale Rollen, Institutionen und ganze Gesellschaftsordnungen sowie das Wissen darüber und über die Welt als ganze – dem Einzelnen als etwas bestehendes begegnet, obwohl es tatsächlich in Interaktionen gesellschaftlich konstruiert wurde und permanent konstruiert wird. Gesellschaft als objektive Wirklichkeit wird also von Individuen im Prozess der Sozialisation internalisiert und wird so zu subjektiver Wirklichkeit, die ihrerseits wieder die Art und Weise prädisponiert, wie Individuen die Welt verstehen, wie sie Phänomene einschätzen und wie sie handeln. Das Verhältnis von Gesellschaft als objektiver Wirklichkeit und Gesellschaft als subjektiver Wirklichkeit ist damit dialektisch: Gesellschaft als objektive Wirklichkeit begegnet Individuen als etwas, zu dem sie sich zu verhalten haben, das sie in bestimmten Formen übernehmen, an dessen Produktion sie aber gleichzeitig durch Externalisierung teilhaben. Damit nähert sich der Gesellschaftsbegriff einem nicht-essentialistischen Kulturbegriff, da auch Kultur als ein Produkt menschlichen Handelns zu verstehen ist und gleichzeitig als Rahmen, der menschliches Handeln erst möglich macht und lenkt, ohne es zu determinieren.

Den kognitiven Aspekt der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet Thomas Luckmann in seinem Buch über *Die unsichtbare Religion* als »Weltansicht« (world view). Darunter versteht er die einheitliche Sinnmatrix, die sich aus einzelnen Deutungsschemata zusammensetzt und die diese zugleich

übergreift (Luckmann 1991, 93). Mit Luckmanns weitem Religionsbegriff in der *Unsichtbaren Religion* ist dann Weltansicht als »soziale Grundform der Religion« (Luckmann 1991, 92) zu verstehen. Im engeren Sinne ›religiös‹ ist derjenige »Sinnbereich«, der Symbole enthält, »die eine wesentliche, ›strukturelle‹ Eigenschaft der ganzen Weltansicht widerspiegeln: ihre innere Bedeutungshierarchie« (Luckmann 1991, 93).

Nun ist freilich offensichtlich, dass diese Bestimmung des Orts des Religiösen nur teilweise anschlussfähig ist an alltagssprachliche Verwendungen des Begriffs Religion: Denn eine Weltansicht und darin einen entsprechenden »Sinnbereich« und eine »innere Bedeutungshierarchie« haben auch solche Menschen, die sich selbst als nichtreligiös definieren, weil sie Religion substantial definieren und religiöse Semantiken zur Beschreibung ihrer Überzeugungen ablehnen.

Für die Religionspädagogik ergibt sich daraus die Möglichkeit, »innere Bedeutungshierarchie[n]« als das zu identifizieren, was in interweltanschaulichen Bildungsprozesses miteinander ins Gespräch zu bringen ist. Etwas griffiger wird das in einer Formulierung von Eilert Herms, der Religion und (nichtreligiöse) Weltanschauung als parallele Erscheinungen versteht, denn: »Beide bezeichnen Gewißheiten bzw. Überzeugungen über den Ursprung, die Verfassung und Bestimmung der Welt und des menschlichen Daseins in ihr, die innerhalb des menschlichen Lebens zielwahlorientierend fungieren.« (Herms 1999, 220)

Die *praktisch-theologische Aufgabe* ist dann, *zielwahlorientierende religiöse und nichtreligiöse Gewissheiten und Überzeugungen sowie die Deutungskontexte, mit denen sie verflochten sind, empirisch zu erheben und theologisch zu reflektieren. Religionspädagogisch geschieht dies mit Blick auf die Frage, wie solche Gewissheiten und Überzeugungen in Bildungsprozessen unter den je spezifischen Bedingungen unterschiedlicher Lernorte wie Schule oder Kirchengemeinde empirisch zur Geltung kommen können und normativ zur Geltung kommen sollen.*

Dazu aber ist zunächst präziser zu bestimmen, worin sich denn Religion und Nichtreligion bzw. Glaube und Nichtglaube unterscheiden lassen – dies schon deshalb, weil fraglich ist, inwiefern sich zielwahlorientierende Gewissheiten und Überzeugungen von Menschen, die sich als religiös verstehen, eigentlich von denen unterscheiden, die sich als nichtreligiös verstehen.

1.3 Religion und Nichtreligion – Glauben und Nichtglauben

Der Ethnologe Johannes Quack beschreibt Nichtreligion als einen relationalen Begriff, um Phänomene zu erforschen, die selbst nicht religiös sind, aber deren Analyse sich notwendigerweise auf Religion bzw. ein religiöses Feld (im Sinne von Pierre Bourdieu) beziehen muss. Damit unterscheiden sie sich von areligiösen Phänomenen, die sich »ohne jeden Bezug zu religiösen Phänomenen umfassend beschreiben lassen« (Quack 2013, 92). Um den Bezug der nichtreligiösen Phänomene zur

Religion in den Blick zu bekommen, liegt ein wesentlicher Akzent von Quack auf Beschreibungen zweiter Ordnung: Sein Ziel ist es

> »zu untersuchen, warum und wie sich Menschen als nichtreligiös verstehen oder von anderen so bezeichnet werden bzw. wie nichtreligiöse Phänomene anderweitig konstituiert werden. Zentral ist dabei immer die Frage, welches Verständnis von ›Religion‹ solchen Erklärungen und Beschreibungen auf der Objekt- wie auch auf der Analyseebene zugrundeliegt.« (Quack 2013, 102)

Für eine interweltanschaulich orientierte Religionspädagogik ist die Unterscheidung von religiösen, nichtreligiösen und areligiösen Phänomenen hilfreich, allerdings kann sie sich als theologische Disziplin nicht darauf beschränken, Beschreibungen und implizite Verständnisse zu rekonstruieren. Vielmehr steht die Religionspädagogik vor der Aufgabe, in der beschriebenen Form religiöse und nichtreligiöse Phänomene theologisch-hermeneutisch aufeinander und auf grundlegende Gewissheiten und Überzeugungen zu beziehen.

Dazu sind m.E. die Überlegungen von Charles Taylor weiterführend, der in seinem Buch *Ein säkulares Zeitalter* drei Bedeutungen von Säkularität unterscheidet: In einem ersten Sinn sei unser Zeitalter säkular aufgrund der Ausdifferenzierung von Tätigkeitsbereichen (Ökonomie, Politik, Kultur, Bildungswesen, Beruf, Freizeit). In diesen Tätigkeitsbereichen gebe es »keinen Gott mehr und keinen Hinweis auf letzte Realitätsgründe« (Taylor 2012, 13). Insofern sind auch religiöse Menschen ›säkular‹, wenn bzw. weil sie sich bei ihren täglichen Einkäufen und Bankgeschäften ohne Bezug auf Gott am Wirtschaftsleben beteiligen. Diese Dimension von Säkularität ist also eher areligiös als nichtreligiös und daher für interweltanschauliche Bildungsprozesse von geringerem Interesse.

In einem zweiten Sinn versteht Taylor unter Säkularität, dass »der religiöse Glaube und das Praktizieren der Religion dahinschwinden« und dass »sich die Menschen von Gott abwenden und nicht mehr in die Kirche gehen« (Taylor 2012, 14) – in dieser Form eine zu pauschale Aussage, die aber eine schwer zu leugnende Tendenz zur Entkirchlichung benennt.[1]

Drittens schließlich nimmt Taylor »die Bedingungen des Glaubens« in den Blick: Säkularität in diesem Sinne besteht darin, dass »man sich von einer Gesellschaft entfernt, in der der Glaube an Gott unangefochten ist, ja außer Frage steht«, und stattdessen »zu einer Gesellschaft übergeht, in der dieser Glaube eine von mehreren Optionen neben anderen darstellt, und zwar häufig nicht die

---

1 Für die beiden großen Kirchen – die Diözesen der römisch-katholischen Kirche in Deutschland und die Gliedkirchen der EKD – gilt, dass ihnen 1950 noch über 95 Prozent der Bevölkerung angehört haben, gegenwärtig nur noch gut die Hälfte; gleichzeitig ist die Gruppe der Konfessionslosen auf über ein Drittel der Bevölkerung angewachsen (Pollack & Müller 2013, 32; EKD 2018, 4).

bequemste Option« (Taylor 2012, 14). Damit weist Taylor darauf hin, dass es auch für jemanden, der sich als gläubig und religiös versteht, zu einem Wandel des »Rahmens« bzw. »Hintergrunds« seines Glaubens und seiner Religion gekommen sei (Taylor 2012, 34). Glaube ist und bleibt eine menschliche Möglichkeit, aber eben »nur *eine* menschliche Möglichkeit neben anderen«, in einigen Milieus dazu eine eher abwegige Möglichkeit (Taylor 2012, 15).

Vor diesem Hintergrund unternimmt es Taylor, phänomenologisch Glauben und Nichtglauben zu unterscheiden. Dazu versteht Taylor Glauben und Nichtglauben nicht als Theorien oder Glaubenssysteme, sondern »als Rahmen des Erlebens«, und führt aus:

> »Der offenkundige Grundgegensatz besteht hier darin, daß die Erklärung des Orts der Fülle aus der Sicht der Gläubigen eine Bezugnahme auf Gott verlangt, das heißt auf eine Instanz jenseits des Lebens und/oder der Natur des Menschen, während das bei Ungläubigen nicht der Fall ist. Sie werden die Erklärung offenlassen oder Fülle im Sinne eines naturalistisch verstandenen menschlichen Potentials deuten.« (Taylor 2012, 23)

Als Merkmal einer nichtgläubigen Rahmung von Erfahrung arbeitet Taylor heraus, dass die »Kraft, zur Fülle zu gelangen«, als eine »innere« Kraft verstanden werde: »Der Ort der Fülle liegt dort, wo es uns schließlich gelingt, dieser Kraft freien Lauf zu lassen und ihr gemäß zu handeln.« (Taylor 2012, 24)

Bildungstheoretisch bedeutsam sind die Konsequenzen, die Taylor mit Blick darauf formuliert, dass alle weltanschaulichen Optionen jeweils »als eine unter mehreren« erscheinen (Taylor 2012, 31), dass also, mit Peter L. Berger, Menschen in der Moderne einem »Zwang zur Häresie« ausgesetzt sind (Berger 1980). Taylor zeigt, dass damit ein naives Einnehmen eines Standpunkts unmöglich werde und jeder lernen müsse, »zwischen zwei Standpunkten zu manövrieren: zwischen dem ›engagierten‹ Standpunkt dessen, der sich nach besten Kräften an die durch den eigenen Standpunkt ermöglichte Realitätserfahrung hält, und dem ›distanzierten‹ Standpunkt dessen, der sich als Vertreter eines Standpunkts unter mehreren sehen kann« (Taylor 2012, 31). Es komme nun darauf an, »die jeweils charakteristische Position der verschiedenen Deutungen zu verstehen und zu erkennen, in welcher Weise sie ›naiv‹ oder ›reflektiert‹ ins Leben einbezogen werden können und wie die eine oder andere für viele Menschen oder Milieus zur vorgesehenen Option werden kann.« Denn alle Überzeugungen würden »in einem Kontext oder Rahmen des Selbstverständlichen vertreten […]. Diese Selbstverständlichkeiten bleiben normalerweise unausgesprochen und sind, da sie nie explizit formuliert werden, von den betreffenden Akteuren bis jetzt gar nicht als solche anerkannt worden.« (Taylor 2012, 32) – Diese Überlegungen korrespondieren mit kompetenztheoretischen Überlegungen in der Religionspädagogik, in denen die Reflexion von Religion multiperspektivisch bezogen wird auf unterschiedliche Dimensionen von Religion und

unterschiedliche Modi der Welterschließung (Benner, Schieder, Schluß & Willems 2011, 20-27; Dressler 2006).

Problematisch bleibt bei alledem freilich immer noch, wie man nichtreligiöse Deutungen in einen ›interweltanschaulichen‹ Unterricht einspielt: Trotz aller Individualisierungsprozesse lassen sich diskursive Traditionen und Felder des ›Christlichen‹, des ›Islamischen‹ und so weiter identifizieren und lassen sich Kriterien für die Auswahl von Inhalten nicht nur religionswissenschaftlich, sondern auch aus den theologischen Binnendiskursen dieser Traditionen heraus benennen. Dies ist aus mehreren Gründen nicht der Fall bei nichtreligiösen Weltanschauungen. Schon Begriffe wie ›die Nichtreligiösen‹, ›Atheismus‹ und ›Agnostizismus‹ zeigen durch die Vorsilben, dass hier Personen und Phänomene *ex negativo* definiert und einer Gruppe zugeordnet werden. Und selbst positive Beschreibungen wie ›säkularer Humanismus‹ erweisen sich in ihrer historischen Genese als Abgrenzungsbegriffe von einer ehedem als Normalfall verstandenen (und abgelehnten) Religiosität. Eine positive Identität – wie flüssig und umstritten auch immer – ist deshalb schwer zu bestimmen, aber dennoch notwendig, wenn man nichtreligiöse Weltanschauungen im Unterricht in ›interweltanschauliche‹ Dialoge und Lernprozesse einspielen möchte.

Insofern stellt sich die Frage, was eigentlich, mit Luckmanns Terminologie, den ›Heiligen Kosmos‹ von Nichtreligiösen ausmacht und welche ›Konfessionen‹ und Subgruppen von nichtreligiösen Weltsichten sich unterscheiden lassen. Um das zu rekonstruieren, sollte man, ausgehend von Taylor, nichtreligiöse Selbstverständlichkeiten und Rahmungen beschreiben, die den Akteuren selbst gar nicht bewusst sind, die aber ihre Weltsicht ausmachen.[2] Daran anschließend müsste man dann bestimmen, wie solche nichtreligiösen Weltsichten im Unterricht mit religiösen Weltsichten ins Gespräch gebracht werden können. Dies müsste, wie beim interreligiösen Lernen, auf zwei Ebenen geschehen, die dialektisch aufeinander bezogen sind: der Ebene der individuellen Weltsichten von Lernenden, und der Ebene von kulturellen Objektivationen, an denen und von denen im Unterricht gelernt werden kann. Zu solchen kulturellen Objektivationen gehören im Blick auf das Christentum zum einen die Grundlagen des christlichen Glaubens wie die kanonischen Bücher der Heiligen Schrift und die in einem konfessionellen Diskurs anerkannten Bekenntnisse, zum zweiten Quellen zum gelebten Glauben aus Geschichte und Gegenwart, zum dritten theologische Reflexion dieser Grundlagen und des gelebten Glaubens in Geschichte und Gegenwart, und zum vierten Außenperspektiven auf solche Glaubenstraditionen, von nicht-wissenschaftlichen Aussagen nicht-christlicher Personen über das Christentum bis zu philosophischen, re-

2 Im Kontext der bisherigen Forschung lassen sich Vermutungen anstellen. So beobachtet Monika Wohlrab-Sahr, wie »ein ›wissenschaftliches Weltbild‹ an die Stelle eines ›religiösen‹« gesetzt wird (Wohlrab-Sahr 2002, 222).

ligionswissenschaftlichen, psychologischen, soziologischen und anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dieser Religion. Zu den so identifizierten Inhalten eines religionsbezogenen Unterrichts lassen sich teilweise nichtreligiöse Analogien finden, teilweise dürfte das kaum möglich sein.

2 Nichtreligion am Beispiel von ›Paula‹

Um einen kleinen Schritt in Richtung dieser Klärungen zu machen, sollen die bisherigen grundsätzlichen Überlegungen nun erweitert und konkretisiert werden durch empirische Einsichten aus der Analyse eines Interviews. ›Paula‹, so das von ihr selbst gewählte Pseudonym der Interviewten, ist zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt und definiert sich selbst als nichtreligiös. Sie wurde 2013 im Rahmen des Forschungsprojekts REVIER (kurz für *Religiöse Vielfalt erleben – deuten – bewerten*) befragt, das Transkript des Interviews dann vorrangig mit sequenzanalytischen Methoden auf der theoretischen Grundlage der dokumentarischen Methode analysiert.[3]

Der erste Abschnitt, der hier analysiert werden soll, stammt vom Beginn des offenen Interview-Teils. Vorher wurden mit geschlossenen Fragen Hintergrund-Informationen erhoben. Darauf folgte die Aufgabe, aus Kärtchen mit Begriffen eine Mindmap zu legen, an der zu sehen ist, wie die interviewte Person ihre Stellung zu Religion und, damit verbunden, ihre sozialen Beziehungen darstellt. Der Hauptteil der Interviews wird durch einen Leitfaden mit erzählungsgenerierenden offenen Fragen strukturiert. Die erste dieser offenen Fragen ist, wann die interviewte Person das letzte Mal persönlich etwas mit Religion zu tun gehabt habe. Darauf antwortet Paula zunächst, das sei »immer wenn« sie »in der Kirche war«, zum Beispiel bei einer Hochzeit. Sonst gehe sie »in keine Kirchen«, in der Regel nicht einmal aus touristischen Gründen, und wenn, dann nur auf Druck der Eltern. Denn Kirchen würden sie nicht anziehen oder einladen. Dies begründet sie damit, dass Kirchen eine »Verbindungsstätte« seien, »quasi um mit Gott zu reden«. Und zu einer solchen Kommunikation mit Gott markiert sie ihre Distanz:

> »Na ja *(lacht)* ist halt – ich will jetzt nicht gerade sagen, dass es albern ist, aber, ich versteh es halt nicht. […] Ich kann es nicht nachvollziehen, ich seh das nicht so, – ich weiß nicht, das ist, ich könnte das einfach nicht, ich kann das nicht. Ich meine, es gibt immer Situationen, Prüfungssituationen, oder wenn du irgendwas unbedingt haben willst, dann denkst du dir, oh lieber Gott, bitte mach, dass ich das bekomme oder so. Das ist ja ich würd schon sagen, das ist fast normal. Dass man sich so

3 Vgl. zur Methodik die Darstellung in Willems 2018; zu REVIER auch z.B. die Publikationen Willems 2016; 2017.

> was so doll wünscht, und dann denkt man doch, oh bitte, – aber ich glaub da nicht so daran, dass da, dass es eine höhere Macht gibt, oder so was, glaub ich nicht dran, ich glaub nicht an Wiedergeburt, oder so, und ich glaub auch nicht, dass es da oben irgendeinen Menschen gibt, der auf uns herunterschaut, und, und, geformt hat, oder so was. Ich meine dafür gibt's einfach, dafür gibt's keine Beweise! Gibt's einfach nicht. Ist, wenn, wenn es jetzt ein Foto geben würde, wo man diesen Menschen sehen würde wie er gerade irgendwas macht, irgendwas, dann, okay, dann würde ich sagen, gut, okay, sollte man noch mal überdenken, vielleicht gibt es ihn wirklich.«

Einige Kommentare zur Interpretation dieser Aussagen und einige Überlegungen, was sich daraus mit Blick auf ein interweltanschauliches Lernen lernen lassen könnte:

Paula sagt hier im Interview, dass sie das Phänomen ›Gebet‹ nicht verstehe. Später redet sie ganz ähnlich über andere religiöse Phänomene, die sie ebenfalls nicht verstehe. Es ist an dieser Stelle wichtig zu klären, was sie mit ›verstehen‹ meint. Meint sie ›verstehen‹ im Sinne von ›hermeneutisch erschließen‹ und stellt sie *sachlich* fest, dass ihr eine hermeneutische Fähigkeit fehlt – oder drückt sie den *Wunsch* aus, etwas erschließen zu können? Oder markiert sie einen *Abstand* und kennzeichnet ›Gebet‹ und ›Religion‹ als unverständlich und befremdlich – und will sich deshalb gerade nicht damit auseinandersetzen? Für letzteres spricht, dass sie im Kontext von Gebeten den Begriff »albern« verwendet. Allerdings muss man die beiden Deutungen gar nicht als Alternativen verstehen: Vielmehr wird hier deutlich, dass das Unverstandene und Unverständliche zugleich das Befremdliche ist.

Religionspädagogisch stellt sich damit die Herausforderung, wie man ›Gebet‹ als eine gerade nicht selbstverständliche Ausdrucks- und Kommunikationsform plausibel macht. Dies ist natürlich eine Herausforderung mit Blick auf ein interweltanschauliches Lernen. Die Diskussion um eine performative Religionsdidaktik hat in den letzten Jahren allerdings deutlich gemacht, dass das hermeneutische Erschließen von religiösen Ausdrucks- und Kommunikationsformen auch eine genuin religionsdidaktische Aufgabe ist, weil das Christentum eben auch für viele Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht eine »Fremdreligion« ist, wie Bernhard Dressler das nennt – auch für die, die formal Kirchenmitglieder sind, denn auch sie leben nach dem »Traditionsabbruch« (Dressler 2003) und, mit Charles Taylor, unter den Bedingungen einer säkularen Lebenswelt (s.o.).

Umso erstaunlicher ist es eigentlich, dass für Paula Gebete nicht einfach nur beinahe »albern« sind, sondern gleichzeitig als »fast normal« erscheinen. Damit ergibt sich eine interessante Spannung, an die man ebenfalls religionspädagogisch anknüpfen kann. Als »fast normal« erscheinen Paula Gebete deshalb, weil sie sich Situationen vorstellen kann, in denen zumindest der Wunsch zu beten für sie durchaus plausibel ist, nämlich dann, wenn man sich etwas »so doll wünscht«.

An einen Gott glaubt Paula nicht, aber sie versteht, dass der starke Wunsch einen Adressaten benötigt. Hier findet sich ein typisch religionskritisches Motiv: Der Glaube an Gott entsteht in Folge der Wünsche und der unerfüllten Hoffnungen und Bedürfnisse der Menschen. Für diese These, in ihrer klassischen Form ja von Ludwig Feuerbach und Sigmund Freud vorgetragen, gibt es gute Gründe – und kritische Anfragen. Für einen interweltanschaulichen Unterricht könnte sich daraus zum einen ergeben, Atheismus und Religionskritik nicht nur als Debatte von Geistesgrößen zu thematisieren, sondern auch von den atheistischen und religionskritischen Motiven im Denken der Schülerinnen und Schüler auszugehen, um in Auseinandersetzung mit den ›Klassikern‹ Klärungen herbeizuführen, sich Traditionslinien bewusst zu machen, Argumente zu explizieren und zu prüfen. Zum anderen eröffnet die Sicht von Paula die Möglichkeit, im Unterricht danach zu fragen, welche Ausdrucksformen denn nichtreligiöse Menschen finden können, um mit *ihren* starken Wünschen und *ihrem* Bedürfnis, etwas zu glauben, umzugehen.

Im Interview setzt Paula ihre Aussage fort und kommt auf das Thema ›Glauben‹:

> »Aber es, die Menschen glauben alle an irgendwas, was sie noch nie vorher gesehen haben. Was nur – in ihren Kopf eigentlich ist. Was nur auf – auf der Bibel beruht, oder dem Koran, oder sonst irgendwas, was aber irgendwer verfasst hat, der schon lange nicht mehr lebt, so nach dem Motto. Die Geschichten, die rumerzählt worden sind, die sind dann immer irgendwann aufgeschrieben worden. Und ich kann mir gut vorstellen, dass sie nach tausend Jahren immer mal verändert worden sind. Und, vielleicht ist es auch einfach ausgedacht. Ich weiß nicht. Die Leute brauchen doch immer irgendwas, woran sie glauben können. Das weiß ich, dass es viele Leute gibt, die darin ihren Lebenssinn quasi sehen, dass sie an irgendwas glauben müssten. Das gibt es ja vor allem, wenn sie krank sind, oder irgendwie so was, dass sie dann jemanden brauchen, wozu sie beten können, an das sie glauben können, das ist ja auch schön für die, wenn die so was haben.«

Ähnlich ambivalent wie ihre Stellung zum Gebet ist Paulas Stellung zum Glauben, wenn sie sagt: »Die Leute brauchen doch immer irgendwas, woran sie glauben können.« Paula selbst scheint sich hier nicht als ›Leut‹ zu sehen. »Die Leute« lässt eher ein weiteres klassisches religionskritisches Motiv anklingen, dem zufolge Glaube etwas für das ›einfache Volk‹ ist, während die Gebildeten und Aufgeklärten darauf verzichten können – oder müssen. Zugleich aber klingt auch das Motiv an, Glaube und Religion als anthropologische Grundkonstanten zu sehen.

Für das interweltanschauliche Lernen kann daraus zum einen folgen, das religionskritische Motiv von der Religion als Weltsicht der weniger Gebildeten zu hinterfragen: Gibt es empirisch Zusammenhänge zwischen Bildung und Religionslosigkeit? Welche Gründe könnte es dafür geben? Und warum gibt es gebildete Gläubige und ungebildete Atheisten? – Damit eröffnet wird letztlich das gesam-

te Feld der Theologie, die ja versucht, Glauben zu reflektieren und das Verhältnis von Glauben und Vernunft auf vernünftige Weise zu klären. Zum anderen eröffnet die Vorstellung von Glaube und Religion als anthropologische Grundkonstanten die Möglichkeit zu erschließen, inwiefern das, worum es religiösen und gläubigen Menschen geht, auch nichtreligiöse Menschen angeht: Wie gehen zum Beispiel verschiedene nichtreligiöse Menschen mit Kontingenzen um? Worin sehen sie ihren »Lebenssinn«? Haben sie, »wenn sie krank sind«, Hoffnungsperspektiven und Ressourcen, die über die medizinische Empirie und Stochastik hinausgehen?

Eine weitere Frage, die man an den Text des Interview-Transkripts stellen kann, ist, warum Paula den Glauben als Option für sich ablehnt. Die Antwort ist wohl: Dies liegt an Paulas spezifischem Konzept von Glauben. In ihren Aussagen ist Glauben ein Für-wahr-Halten von Behauptungen. Paula will aber nicht etwas für wahr halten, ohne Belege oder »Beweise« dafür zu haben. Und, wie sie richtig feststellt, es gibt nun einmal keine Beweise dafür, »dass es eine höhere Macht gibt«, eine »Wiedergeburt« oder dass es »irgendeinen Menschen gibt, der auf uns herunterschaut« und uns »geformt hat«, den man fotografieren und damit beweisen könnte.

Mit ihrem Konzept von ›Glauben‹ sind also weitere theologisch relevante Themenfelder verbunden, insbesondere die individuelle Eschatologie, die Gotteslehre und die Schöpfungslehre. Paula selbst vertritt hier keine Gotteslehre und hat kein Gottesbild in dem Sinne, dass sie sich Gott auf eine bestimmte Art vorstellen würde. Paula hat quasi ein Gottesbild zweiter Ordnung: Sie meint zu wissen, an was für einen Gott andere Menschen glauben. Sie bezieht sich also auf Gott als kulturelles Konstrukt. Dieses Gottesbild ist hochgradig anthropomorph – sie spricht ja von »irgendeinem Menschen […], der auf uns herunterschaut«.

An dieser Stelle könnte man in einem interweltanschaulichen Dialog oder Lernprozess theologisch in mehrfacher Hinsicht ansetzen: Mit Blick auf das Gottesbild argumentiert Paul Tillich bekanntlich, dass ein Gott, der existiert, nicht existiere. Gott als das Sein-selbst und als Grund des Seins sei gerade nicht den Bedingungen der Existenz unterworfen (Tillich 1955, 278). Die anthropomorphen Eigenschaften, die Gott zugeschrieben würden, seien deshalb sachgemäß nur zu verstehen, wenn man sie als Symbole versteht (Tillich 1955, 283f.). ›Glauben‹ kann man mit Tillich verstehen »als Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht« (Tillich 1961, 12). Dann ist der Aspekt eines Für-wahr-Haltens von Aussagen nicht mehr zentral, sondern es kommt in den Blick, dass Glaube eine bestimmte Art der Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen ist, oder noch genauer: des Gestaltet-werden-Lassens. Damit ändert sich die Funktion der Bibel, die dann nicht, wie Paula meint, als eine Erkenntnisgrundlage und Quelle zur Produktion von vermeintlich ›richtigen‹ Sätzen gesehen wird, deren Autorität nicht begründet werden könne und nicht in Frage gestellt werden dürfe.

So betrachtet, könnte ein konstruktiver interweltanschaulicher Dialog zu dem Ergebnis kommen, dass christliche (und auch jüdische und muslimische) Gläu-

bige zumindest einige von Paulas Anfragen als berechtigt ansehen könnten oder zumindest als Herausforderung zur Klärung des eigenen Gottesbildes. Gleichzeitig könnten sie einige kritische Rückfragen an Paula richten: 1.) Ist das, was sie ablehnt, denn ein christliches Gottesbild? Oder anders: *Wessen* Gottesbild ist dieses hochgradig anthropomorphe Gottesbild, das Paula für ›das‹ Gottesbild hält? 2.) Baut Paula selbst ihr ganzes Leben auf ›Beweise‹, oder gibt es auch in ihrem Leben Situationen, in denen sie wenn schon nicht glaubt, so doch vertraut, sich auf etwas verlässt, etwas schön findet – ohne Beweise zu haben und zu benötigen? – Ihre Aussage, ein »Foto« wäre ein Beweis, ist ja ein Hinweis auf eine szientistische Weltsicht, die man mit guten Gründen kritisieren kann und die Paula selbst in ihrem Leben kaum konsequent durchhalten dürfte.

Der Abschnitt, in dem sich Paula über Religion äußert, endet mit dem Motiv des Nichtverstehens. Um den Kontext zu verdeutlichen, wird hier noch einmal beim letzten Satz des bereits zitierten Ausschnitts angesetzt:

> »Das gibt es ja vor allem, wenn sie krank sind, oder irgendwie so was, dass sie dann jemanden brauchen, wozu sie beten können, an das sie glauben können, das ist ja auch schön für die, wenn die so was haben. Das finde ich ja nicht schlimm, kann ja jeder machen, wie er will ähm, aber, so daran zu glauben, und immer in die Kirche zu gehen, und, weiß nicht, es gibt ja so, wirklich so krass gläubige Menschen, die sich dann auspeitschen für all so was. Das ist einfach so unmenschlich eigentlich finde ich sogar das () kann man, kann ich nicht verstehen so mit der Kirche und alles.«

Paulas Aussage, sie würde »[d]as«, den Glauben, »ja nicht schlimm« finden, zeigt, wie sich Paula davon distanziert und zugleich ihre Toleranz zeigt, und zwar eine indifferentistische Form von Toleranz (»kann ja jeder machen, wie er will«). Um die Distanz zur Religion plausibel zu machen, führt Paula dann das ein, was sie als ›Extremformen‹ von Religion ansieht, die sie nicht mehr gutheißen könne. Hier müsste man nun genauer klären, was für Extremformen Paula im Blick hat. Sie spricht ja von Menschen, die »immer in die Kirche […] gehen«. Diese grenzt sie aber noch einmal ab von denen, »die sich dann auspeitschen«.[4]

Interessanterweise lenkt Paula nach diesen Aussagen über ›krasse‹ Religion dann sofort zurück zum Thema »Kirche und alles«. Damit generalisiert sie das Urteil »unmenschlich«, das sie mit Blick auf die Extremformen formuliert hat, und überträgt es auf Religion im allgemeinen. Den Widerspruch, der sich dadurch ergibt, löst sie nicht auf: Ist es »auch schön«, wenn Menschen an etwas »glauben können«, oder ist das »unmenschlich«?

---

4 Möglicherweise denkt sie hier an die ›Illuminati‹ bzw. den ›Da Vinci Code‹ des Bestseller-Autors Dan Brown, den sie später im Interview erwähnt. Dort verwendet sie auch den Begriff ›krass‹ noch einmal und erinnert sich an eine Szene, »wo der sich ja auch selber foltert«.

Das Thema, das hier anklingt, ist für interreligiösen und interweltanschaulichen Unterricht relevant: Es geht um die Frage nach den Grenzen der Toleranz. Paula scheint auch die »krass gläubige[n] Menschen« zu tolerieren – im Wortsinne von Toleranz ›erträgt‹ sie diese Menschen bzw. deren Form von Glauben, ohne das gutzuheißen. In einem Unterricht, der Bildung ermöglicht – als Bildung der Persönlichkeit und Bildung der Fähigkeit zur Erschließung und Gestaltung von Welt –, müsste es in einer doppelten Perspektive darum gehen, die Grenzen von religiös-weltanschaulicher Toleranz auszuloten, und zwar in der Perspektive der je eigenen Stellungnahme (wo sind *meine* Grenzen der Toleranz?) und der größeren politischen, gesellschaftlichen und damit auch juristischen Perspektive: Wo muss ein Gemeinwesen die Grenze zwischen dem Legitimen und Legalen einerseits und dem Illegitimen und Illegalen andererseits ziehen?

Diese Frage beschäftigt Paula, was sich daran zeigt, dass sie auch an anderen Stellen des Interviews darauf zurückkommt. So spricht sie sich später im Interview dafür aus, in der Schule mehr über Religion zu lernen.[5] Zwar sei Religion nicht besonders wichtig,[6] aber eben doch Teil der Kultur und der Allgemeinbildung. Die Notwendigkeit, darüber in der Schule zu informieren, ergibt sich für Paula auch daraus, dass Wissen über Religion in ihrem sozialen Umfeld nicht lebensweltlich tradiert wird. Außerdem vermutet sie einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Wissen und Toleranz.[7] Dabei setzt sie voraus, dass das, was religiös ist, toleriert werden müsse. Einschränkend weist sie allerdings darauf hin, dass sie »nicht akzeptieren« würde, »wenn die [vom Kontext her: die Kopftuch tragende Frau] jetzt nackig rumlaufen würde«.

Ganz zum Schluss des Interviews kommt sie noch einmal auf die Möglichkeiten zurück, Kopftuch zu tragen oder »nackig rum[zu]rennen«. Von der Interviewerin nach den Grenzen von Toleranz gefragt, ergänzt Paula, dass auch »Zwangshochzeit […] ganz schrecklich« sei, »wenn irgendwelche kleinen Kinder verheiratet werden, oder […] wo die Religion oder die Eltern halt den Freund verbieten, weil sie nicht türkisch sind, nicht muslimisch sind, weil er deutsch ist«. Ihre Ablehnung begründet sie mit der Aussage: »weil gegen Gefühle kann man nichts machen. Das ist halt () weiß nicht, ein ungeschriebenes Gesetz, du kannst gegen Gefühle nichts machen, die sind dann da, und die kann man nicht verbieten. Das find ich, es geht irgendwie gar nicht.«

5 Paula nimmt nicht am Religionsunterricht teil, der in Berlin, anders als in fast allen anderen Bundesländern, nicht als ordentliches Lehrfach unterrichtet wird, sondern als freiwilliges und nicht versetzungsrelevantes Fach in ausschließlicher Zuständigkeit der jeweiligen Religionsgemeinschaft.

6 Paula: *»Wo du nicht daran sterben würdest, wenn du es nicht kennst. Anders wie Mathe, wahrscheinlich, im späteren Leben, wenn du nicht mit Geld umgehen kannst, hast du schon ein Problem.«*

7 *»Glaub, gehört auch ein bisschen zu der Toleranz von den Menschen dazu, wenn die wissen, wieso die so rumlaufen. Ich meine, kleine Kinder wissen nicht, wieso Menschen mit Kopftuch rumlaufen.«*

Mit Blick auf die Frage nach Anknüpfungspunkten für den interweltanschaulichen Dialog und interweltanschauliches Lernen ist diese Aussage aufschlussreich. Denn diese kurze Begründung für die Ablehnung von Zwangsverheiratungen zeigt eine möglicherweise typische Form der nichtreligiösen Letztbegründung: Wie die Art und Weise, wie Paula hier auf »Gefühle« verweist, anzeigt, geht Paula davon aus, dass sich eine weitere Begründung erübrigt. Sie formuliert diese Sichtweise quasi als Naturgesetz, zumindest als unhintergehbare empirische Wahrheit und zugleich als unhinterfragbare moralische Norm (»ungeschriebenes Gesetz«). Wenn mit Blick auf die empirischen Voraussetzungen interweltanschaulicher Lernprozesse danach gefragt wird, in welchen ›letzten Horizonten‹ nichtreligiöse Jugendliche Selbst-, Welt- und Sinndeutungen vornehmen, dann dürften ›Gefühle‹ einer dieser ›letzten Horizonte‹ sein.

3 Ergebnisse und Konsequenzen

Schon die wenigen Auszüge aus einem einzigen Interview bringen eine Reihe von Beispielen dafür, wie religiöse und nichtreligiöse Positionen aufeinander bezogen werden können, und erlauben es damit, eine vorläufige Systematik interweltanschaulicher Kommunikation zu skizzieren: Paula kommt auf Themen zu sprechen, die gleichermaßen religiös und nichtreligiös bearbeitet werden können, z.B. starke Wünsche, Lebenssinn, Umgang mit Krankheit und Tod, Toleranz und Radikalismus. Paulas Auseinandersetzung mit diesen Themen zeigt, dass sie ihre eigenen Positionen auf religiöse Positionen bezieht (z.B. starke Wünsche auf Gebet), und in der Analyse wird deutlich, dass man sich zu den Positionen Paulas theologisch verhalten kann. Auch Beispiele für eine Infragestellung der jeweils anderen religiös-weltanschaulichen Position lassen sich finden, etwa wenn religionskritische Motive zur Sprache kommen: Paula stellt religiöse Positionen in Frage, und mit theologischen Argumenten könnte man Rückfragen an ihre Religionskritik stellen.

Interessant erscheint mir, dass selbst dort, wo Sinn-, Welt- und Selbstdeutungen ohne direktes Äquivalent bleiben, diese Deutungen dennoch der weltanschaulich differenten Interpretation zugänglich sind und deshalb auch interweltanschauliche Dialoge und Lernprozesse möglich werden. Das wird deutlich beim Umgang mit der Gottesfrage. Auch wenn es für Paula keinen Sinn machen dürfte, über Eigenschaften Gottes zu spekulieren, könnte sie ihre Positionen dennoch mit theologischen Positionen ins Gespräch bringen. Was dann geschieht, kann man interweltanschaulich-hermeneutisch beschreiben als eine asymmetrische, aber dennoch funktionierende Kommunikation: Paula würde theologische Aussagen über Gott für sich in einer Beobachtungsposition zweiter Ordnung reformulieren, ein religiöser Gesprächspartner könnte darauf auf eine religiöse bzw. theologische Art und Weise reagieren. Es würde dann zwar nicht zu einem überlappenden Konsens

kommen, aber zu einer Verschränkung von religiös-theologischen und säkularen Diskursen und zu einer permanenten Übersetzung der einen Sprachform in die andere. Ebenso wäre es natürlich auch möglich, dass eine Seite sich auf die jeweils andere Sprachform einlässt – etwa dann, wenn ein religiöser Gesprächspartner den Diskurs wechselt, von theologischen Sprachformen beispielsweise in philosophische.

Diese Beispiele zeigen also verschiedene mögliche Dimensionen interweltanschaulichen Unterrichts und dessen Potential, um in der Auseinandersetzung mit anderen Positionen die jeweils eigene Position zu klären, indem diese eigene Position auf historisch gewordene diskursbildende Motive bezogen wird – ablehnend, zustimmend oder abwägend. Im Sinne der Unterscheidung zwischen ›*learning about religion*‹ und ›*learning from religion*‹, wie sie in der englischen Religionspädagogik prominent von Michael Grimmitt (1987) formuliert wurde, kann in einem interweltanschaulichen Lernprozess das Lernen *über* religiöse und nichtreligiöse Weltdeutungen mit dem Lernen *von* unterschiedlichen Weltdeutungen verbunden werden: Religiöse Schülerinnen und Schüler erschließen also nicht nur philosophische Traditionen, indem sie etwas *über* Religionskritik lernen, sondern sie könnten auch etwas lernen *von* Paulas Anfragen an ein anthropomorphes Gottesbild bzw. von den philosophischen Traditionen, auf die Paula sich bezieht, wie bewusst und reflektiert auch immer. Eine nichtreligiöse Schülerin wie Paula wiederum könnte nicht nur etwas *über* christlichen Glauben und Theologie lernen, wenn sie sich mit der Frage befasst, was es heißt zu glauben; sie kann bei der Auseinandersetzung damit, von was, was sie unbedingt angeht, sie selbst eigentlich ergriffen ist und sich ergreifen lässt, ihre Position in der Welt und zur Welt klären.

Das ›Lernen über‹ und das ›Lernen von‹ kann damit zur Profilierung eigener religiöser und weltanschaulicher Profile führen, aber auch zu deren Relativierung und Dekonstruktion, wenn religiös-weltanschauliche Überzeugungen quer liegen zu der Grenzziehung zwischen religiösen und nichtreligiösen Personen. Und damit ist zu rechnen angesichts der religionssoziologischen und praktisch-theologischen Forschung und Theoriebildung, die die weite Verbreitung von hybriden und fluiden Formen religiöser und weltanschaulicher Weltsichten und Identitäten aufzeigt: So müssen auch die zielwahlorientierenden Gewissheiten und Überzeugungen von Menschen, die sich als religiös verstehen, nicht unbedingt auf Transzendenz bezogen sein. Beispielsweise dürfte der Rekurs auf Gefühle als letzter Begründungshorizont auch vielen Jugendlichen plausibel sein, die sich selbst als christlich verstehen.

Damit steht aber eine interweltanschauliche Didaktik genauso wie interreligiöse oder interkulturelle Pädagogik im Verdacht, die Komplexität der Wirklichkeit über Gebühr zu reduzieren: Mit der Einführung von Leitdifferenzen wie ›Kultur‹, ›Religion‹ oder eben ›Weltanschauung‹ konstruiert und konstituiert sie nämlich erst diejenigen Kollektive und Gruppen, die sie dann miteinander in Kontakt brin-

gen will (vgl. den nächsten Beitrag in diesem Band). Indem sie Individuen diesen Kollektiven zuordnet, wird sie den Vielfalten und Ambivalenzen von deren multiplen und hybriden Identitäten nicht gerecht.

Diese Kritik ist sicherlich ernst zu nehmen. Dennoch bleiben Konfessionen, Religionen und auch weltanschauliche Traditionen notwendige Bezugspunkte in Bildungsprozessen. Denn wie auch das Interview mit Paula zeigt, sind ja individuelle Vorstellungen in einen gegebenen, historisch gewordenen kulturellen Kontext eingebunden. Der Bezug auf diese Kontexte, die in der Regel unterschiedliche Motive in ein kohärentes Verhältnis zueinander setzen, eröffnet dann Reflexionsräume, die für den Unterricht notwendig sind, um auch individuelle Weltdeutungen auf ihre Kohärenz hin zu befragen.

Literatur

Benner, Dietrich; Schieder, Rolf; Schluß, Henning & Willems, Joachim (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn u.a.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. (17. Aufl.) Frankfurt a.M.

Dressler, Bernhard (2003): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Thomas Klie & Silke Leonhard (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik. Leipzig, 152-165.

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2018): Gezählt 2018. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben, Hannover. Online: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Gezaehlt_zahlen_und_fakten_2018.pdf [letzter Zugriff: 14.01.2019].

Grimmitt, Michael (1987): Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education. Great Wakering, Essex.

Herms, Eilert (1999): Anforderungen des konsequenten Pluralismus an das öffentliche Bildungswesen. In: Christoph Scheilke & Friedrich Schweitzer (Hg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft. Münster, 219-249.

Kirchenamt der EKD (2014): Religiöse Orientierung gewinnen Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.

Leimgruber, Stephan (1995): Interreligiöses Lernen. München.

Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt a.M.

Miedema, Siebren (2014): »Coming Out Religiously!« Religion, the Public Sphere and Religious Identity Formation. In: Religious Education, Vol. 109, No. 4/2014, 362-377.

Pollack, Detlef & Müller, Olaf (2013): Religionsmonitor – Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland. Gütersloh.

Quack, Johannes (2013): Was ist »Nichtreligion«? Feldtheoretische Überlegungen zu einem relationalen Verständnis eines eigenen Forschungsgebiets. In: Steffen Führding & Peter Antes (Hg.): Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive. Göttingen, 87-107.

Schweitzer, Friedrich (2014): Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh.

Taylor, Charles (2012): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt a.M.

Tillich, Paul (1955): Systematische Theologie. Band I. Stuttgart.

Tillich, Paul (1961): Wesen und Wandel des Glaubens. Frankfurt a.M./Berlin.

Willems, Joachim (2018): Interreligiöse Begegnungssituationen in der Schule. Sequenzanalysen im theoretischen Rahmen der dokumentarischen Methode. In: Nicola Bücker, Antje Roggenkamp, & Peter Schreiner (Hg.): Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch. Einblicke in heterogene Bildungsorte. Berlin, 115-130.

Willems, Joachim (2016): Komparative Jugendtheologie – ein sinnvoller Ansatz für interreligiöses Lernen?. In: Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski & Tony Neelankavil (Hg.): Herausforderungen interkultureller Theologie (Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 25). Paderborn, 105-123.

Willems, Joachim (2017): The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: International Journal of Practical Theology, Bd. 21, H. 2/2017, 194-214.

Wohlrab-Sahr, Monika (2002): Säkularisierungsprozesse und kulturelle Generationen. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Westdeutschland, Ostdeutschland und den Niederlanden. In: Günter Burkhart & Jürgen Wolf (Hg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Opladen, 209-228.

Bildung, Werteerziehung, Integration?

Die Aufgabe von Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Migrationsgesellschaft – Eine Diskussion

Katja Boehme, Paul Mecheril, Bülent Uçar, Britta Konz, Joachim Willems

Dokumentation eines Podiumsgesprächs in Oldenburg am 22. Februar 2018. Es diskutierten Katja Boehme, *Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg,* Paul Mecheril, *zum Zeitpunkt der Veranstaltung Professor für Migration und Bildung an der Universität Oldenburg sowie Direktor des dortigen Center for Migration, Education and Cultural Studies, seit 2019 an der Universität Bielefeld, und* Bülent Uçar, *Professor für islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück. Moderiert wurde das Gespräch von* Britta Konz, *Professorin für evangelische Religionspädagogik an der Technischen Universität Dortmund, und* Joachim Willems, *Professor für evangelische Religionspädagogik an der Universität Oldenburg. Aus dem Publikum meldete sich außerdem* Henrik Simojoki, *zur Zeit des Gesprächs Professor für evangelische Religionspädagogik an der Universität Bamberg, jetzt an der Humboldt-Universität zu Berlin.*

Der vorliegende Text ist eine behutsam redigierte und von den Beteiligten autorisierte Fassung des Transkripts der Podiumsdiskussion.

Boehme: Ich möchte mit einer These beginnen: Eigentlich geht es beim interreligiösen Lernen immer schon um Begegnung. Das gilt seit den 1970er Jahren, als ein Weltreligionen-Unterricht im Religionsunterricht etabliert wurde. Weil es wegen der sog. Gastarbeiter, zunächst aus Spanien, Italien und Portugal, dann aber auch aus der Türkei, gesellschaftlich notwendig wurde, war gegenseitiges Verstehen und Verständnis das Ziel dieses Weltreligionen-Unterrichts. Karl-Ernst Nipkow zufolge soll es in den 1980er Jahren einen Paradigmenwechsel vom Weltreligionen-Unterricht zum interreligiösen Lernen gegeben haben, in dem es weniger um Beheimatung (und aus der Perspektive der Beheimatung) um andere Religionen ging, sondern darum, dass auf Verständigung hin interreligiös gelernt werden sollte. Seit den 1980er Jahren spricht Nipkow sogar selbst von interreligiösem Begegnungslernen, wie auch andere große Pioniere der interreligiösen Religionspädagogik, vor allem aus der Evangelischen Theologie, wie ich

neidlos zugeben muss: Nipkow muss zuerst genannt werden, dann aber auch Johannes Lähnemann, Udo Tworuschka, Folkert Rickers, aber auch von katholischer Seite Hans Georg Ziebertz oder Stephan Leimgruber. Mit anderen Worten: Interreligiöses Begegnungslernen hat es eigentlich immer schon gegeben. Das Comenius-Institut, damals noch unter Mitwirkung von Karl-Ernst Nipkow, hatte schon 1969 ein Konzept für ein Begegnungslernen vorgeschlagen, mit welchem sogar die Nichtreligiösen mit in den Blick genommen wurden.

Interreligiöses Begegnungslernen ist immer noch aktuell, so meine nächste These, denn jetzt leben über 18 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, und es kommen noch weitere Menschen aus nicht-christlichen Ländern zu uns. Deshalb gehört es unbedingt zum schulischen Bildungsauftrag, dass interreligiöses Lernen eine gemeinsame Aufgabe der Fächer der religiösen und philosophischen Bildung sein muss. In dieser Situation können nicht mehr die einzelnen Fächer jeweils für sich sagen: Unter interreligiösem Lernen verstehen wir dieses oder jenes, sondern es muss zu einem Lernen im Verbund kommen, weil es eine gemeinsame Aufgabe dieser Fächer ist, dazu einen Beitrag in der Schule zu leisten. Mecklenburg-Vorpommern hatte bereits 1998 eine entsprechende Fächergruppe in seinem Schulgesetz verankert, und zwar unter dem Anspruch von »Identität und Verständigung«, wie es die gleichnamige evangelische Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994 vorsah. Die Fächergruppe findet sich auch in Verwaltungsvorschriften Schleswig-Holsteins und in Sachsen-Anhalt. In den anderen Bundesländern sind wir also eigentlich der Zeit hinterher, wenn man so will. Das müsste uns zu denken geben. Schon 1998 haben die Berliner Kirchen, also die Evangelische Landeskirche Berlin-Brandenburg, wie sie damals noch hieß, und die Erzdiözese Berlin, vorgeschlagen, dass das Modell der Fächergruppe den katholischen und evangelischen Religionsunterricht umfassen sollte, aber auch den Ethikunterricht, den Religionsunterricht der jüdischen Gemeinde, den islamischen Religionsunterricht und sogar den Weltanschauungsunterricht der Humanistischen Union. Alle sollten auf einer Ebene, auf gleicher Augenhöhe, in der Schule zugestanden bekommen, ihr Fach unter der Maßgabe zu unterrichten, zweimal im Schuljahr miteinander zu kooperieren. Zu diesem Zweck sollte ein Thema ausgewählt werden, das in allen Fächern der Fächergruppe getrennt unterrichtet werden solle. Dann sollten die Schüler – darin zeigt sich das Modell als sehr schülerorientiert – miteinander über dieses spezifische Thema, das sie vorher in einer Unterrichtseinheit jeweils in ihrem Fach durchgenommen und aus ihrer Perspektive kennengelernt haben, miteinander ins Gespräch gebracht werden. Dieser Austausch sollte in einer weiteren Phase zudem reflektiert werden. Dieses Modell, das die Kirchen damals vorgestellt haben, ist aber leider durch die ungeschickte politische Positio-

nierung der Kirchen in der »Pro Reli«-Initiative[1] untergegangen. Stattdessen gibt es in Berlin nun einen für alle verpflichtenden Ethikunterricht in ausschließlich staatlicher Verantwortung. Aber kann der Staat sich anmaßen, einen Unterricht zu übernehmen, der weltanschauliche Fragen bzw. auch religiöse Fragen beinhaltet? Meiner Meinung nach sollten wir uns als Fächer des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und seiner Alternativfächer stark machen und sagen, dass dies eigentlich die Aufgabe ist, die wir in der Schule zu leisten haben, ist, indem wir miteinander, aus der Differenzkompetenz der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen heraus, einen Unterricht im Dialog anbieten und die Konfessionalität als Dialogprinzip ernst nehmen, wie es der katholische Kirchenrechtler Thomas Meckel ausgedrückt hat. Schülerinnen und Schülern sollte auf diese Weise ein didaktisch angeleitetes Begegnungsmodell in der Schule ermöglicht werden, bei dem sie *critical incidents*, um Joachim Willems aufzunehmen, also kritische Überschneidungssituationen in der Begegnung erleben, und zwar diese in einem didaktisch geschützten Raum, in welchem sie diese bearbeiten und reflektieren können.

Ein solches Modell kann man eins zu eins auch in die Lehrerausbildung übertragen. Wir realisieren dieses Modell schon seit 2011 in unserem Institut für Philosophie und Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit weiteren Hochschulen: der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg, dem Studiengang Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und beim letzten Durchgang auch mit dem Zentrum für Islamische Theologie der Universität Tübingen. Die Studierenden, die die entsprechenden Veranstaltungen absolviert haben, können somit ein Zertifikat erwerben.

Im letzten Semester hatten sich beispielsweise die Studierenden aus den genannten Studiengängen in unterschiedlichen Seminaren mit der Gottesfrage beschäftigt. Zunächst erarbeiteten die Studierenden das Thema in den Seminarveranstaltungen ihrer eigenen Studiengänge. Anlässlich eines gemeinsamen Studientags präsentierten die Studierenden sich dann in gemischten Kleingruppen gegenseitig das, was sie in den Seminaren erarbeitet hatten, und reflektierten ihren Austausch in der gemischten Gruppe. Diese Reflexionen wiederum wurden anschließend noch einmal in der jeweiligen Seminargruppe reflektiert.

An Fotos von der Veranstaltung kann man ersehen, welche Kulturwelten wir nicht nur unter Studierenden, sondern auch unter Lehrern und Schülern zusammen zu bringen haben. Dies kann der Religionsunterricht leisten.

---

1 In Reaktion auf die Einführung eines für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Schulfachs Ethik durch den damaligen Berliner Senat im Jahr 2006, versuchte ein maßgeblich durch die evangelische und die katholische Kirche getragenes Bündnis, die Einführung von Religionsunterricht als ordentliches Schulfach im Sinne von Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz zu erreichen. Durch ein erfolgreiches Volksbegehren 2009 wurde im selben Jahr ein Volksentscheid erzwungen, in dem allerdings weder eine Mehrheit noch das notwendige Quorum an Ja-Stimmen erreicht wurden. (Willems 2012, 56-61).

Mecheril: Ich fange mit einer Präventivbemerkung an: Ich bin jemand, der eine bestimmte Perspektive auf Migrationsgesellschaft und auf Migrationsgesellschaft und Bildung hat. Diese Perspektive ist, so meine Erfahrung, in manchen Räumen und Kontexten ungewöhnlich und provozierend. Und in anderen Kontexten gewöhnlich, langweilig und so weiter. Ich kenne aber nun hier den heutigen Kontext nicht genau. Und da ich darum nicht weiß, und weil ich ängstlich bin, mache ich eine präventive Bemerkung. Ich kann ja nicht genau wissen, wie wir gemeinsam ins Gespräch kommen und wie das Publikum sich beteiligt und wie Joachim das ganze moderieren wird, und es kann ja sein, dass eine Art Schmackes reinkommt. Könnte ja sein. Es ist ja auch genug Schmackes im Themenfeld – Religion, Staat, Migration, Nationalstaat, Globalität. Wie wir alle wissen, sind im Mittelmeer letztes Jahr so viele Menschen ertrunken wie noch nie und so weiter – es ist genug Schmackes drin. Und es kann sein, dass ich dieses, was ich jetzt als Schmackes bezeichnet haben, dass das in meinen Körper fährt und etwas mit mir passiert. Ich imitiere jetzt religiöses Sprechen, fällt mir gerade auf. Und dann kann ich Dinge sagen, die im Eifer des Sprechens gesagt werden. Ich meine es nicht persönlich! Ich beschäftige mich zunächst mit diskursiven Verhältnissen und erst einmal nicht mit der Verantwortung einzelner Akteure.

In dem Rahmen bin ich der Ansicht, dass es mehr Plausibilität auf der Seite derer gibt, die interkulturelle Pädagogik, interethnische Pädagogik, interreligiöse Pädagogik argwöhnisch betrachten. Ein Argument dafür wäre: Dort ist eine Setzung gemacht, die wirklichkeitskonstitutiv ist. Die Setzung der Differenz im ›inter‹ – das Interreligiöse – produziert gewissermaßen Wirklichkeit. Vielleicht haben wir Gelegenheit, über die Produktion sozialer Wirklichkeit als religiöse Wirklichkeit zu Anfang des 21. Jahrhunderts ins Gespräch zu kommen. Das ist eine schwierige Geschichte, weil es nicht nur eine, um mit Birgit Rommelspacher zu sprechen, wissenschaftliche Dominanzkultur gibt, sondern weil mittlerweile ein Markt entstanden ist, auf dem man mit ›inter-xy‹ Kapital kumulieren kann. An der Universität, in der Kommunalpolitik und so weiter. Das können wir uns vielleicht anschauen. Ich bin sogar jemand, der der Ansicht ist, und jetzt wird es in unserem Gesprächsrahmen vielleicht sogar noch ein wenig dramatischer, dass es mehr Argumente gegen konfessionellen Religionsunterricht gibt als dafür. In der Zeitschrift »Pädagogik« habe ich eine Diskussion um die Frage des konfessionellen Religionsunterrichts gelesen. Ich fand insbesondere ein Argument des Kollegen Michael Schmidt-Salomon interessant. Er schreibt als jemand, der gegen konfessionellen Religionsunterricht ist, dass die religiöse Rückbindung der Norm eine politische Einsicht untergräbt, die für plurale Gesellschaften maßgeblich ist. Denn Werte, die für alle gelten sollen, müssen auch für alle einsichtig sein, weshalb sie eben nicht auf religiösen Überzeugungen fußen dürfen (Schmidt-Salomon u.a. 2012, 64). Das finde ich ein

sehr plausibles und bedenkenswertes Argument, über das wir vielleicht sprechen werden.

Letzter Punkt: Sehen Sie es mir bitte nach, wenn ich kritische Anmerkungen zu etwas mache, mit dem Sie womöglich libidinös verbandelt sind. Ich bin mit meiner Disziplin auch libidinös verbandelt. Und das geht mit Ressourcen und Restriktionen einher. Es ist so, dass ich mich mit Religion aus einer bestimmten kulturwissenschaftlichen Perspektive beschäftige. Ich interessiere mich in erster Linie nicht für Gehalte, für Glaubensgehalte, für Gottesbezüge und habe dazu letztlich auch wenig zu sagen. Ich beschäftige mich vielmehr aus einer bestimmten Perspektive heraus mit der diskursiven und kontextspezifischen Relevanzsetzung von Religion. Und in diesem Zusammenhang finde ich es interessant, Religion, insbesondere in der migrationsgesellschaftlichen Gegenwart Europas, als potentielles Sprachversteck für ›race‹, für Rassekonstruktionen, zu untersuchen. Dabei werden die Macht und das Herrschaftspotential der diskursiven oder semantischen oder sozial praktischen Kategorie »Religion« deutlich. Als Bildungswissenschaftler bin ich daran interessiert zu untersuchen, wie diese Kategorie in bestimmten Kontexten eingesetzt wird, um bestimmte hegemoniale Ordnungen wiederherzustellen, zu bestärken. Und darüber können wir vielleicht ein bisschen sprechen.

Uçar: Wenn ich an Oldenburg denke, denke ich immer an zivilisierte Diskurse. Ich hatte damals, vor acht oder neun Jahren, einen öffentlich ausgetragenen, sehr freundlichen, aber schon ziemlich konträren Austausch mit Herrn Heumann.[2] Der besteht weiterhin in der Sache, aber menschlich sind wir uns sehr sympathisch. Und wenn ich jetzt höre, was Herr Mecheril sagt – also, damit haben Sie jetzt ein Fass aufgemacht, das können wir jetzt die ganze Nacht durch diskutieren. Sie haben ja quasi mit Ihren Anmerkungen unsere Existenz in Frage gestellt. Und das ist natürlich sehr reizend. Da müssen wir uns, glaube ich, austauschen, und da gibt es sicherlich auch Anmerkungen, von meiner Seite auf jeden Fall. Aber ich vermute auch, dass Frau Boehme dazu das eine oder andere sagen wird.

Alles das, was Sie gesagt haben, Frau Boehme – ich kann mich dem gerne anschließen, das ist aus meiner Sicht völlig plausibel, nachvollziehbar und verständlich. Aber ich weiß nicht, ob man in Zeiten von Säkularisierung, Pluralisierung und Religiosität in der Gesellschaft, mittel- und langfristig mit diesem Ansatz, die Gesellschaft als Ganze davon überzeugen kann, das bisherige Modell des Religionsunterrichts fortzuführen. Ich bin, das ist kein Geheimnis, ein eindeutiger Befürworter des Religionsunterrichts, wie er gemäß den Vorgaben erst der Weimarer Verfassung, dann des Grundgesetzes seit fast einem Jahrhundert in Deutschland

2 Jürgen Heumann war von 1993 bis 2011 Professor für Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

praktiziert wird. Und da haben wir an dieser Stelle auch eine Differenz mit Herrn Heumann.

Aber gleichzeitig bin ich mir nicht sicher, ob wir unter den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die momentan bestehen und die letzten Dekaden dauerhaft anhalten, den Religionsunterricht, so wie er besteht, in der Tat auch weiterführen können. Ich bin im Ruhrgebiet aufgewachsen, ich war zuständig für den islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ich kenne die demografischen Daten zu den deutschen Großstädten. Nehmen Sie nur Hamburg: Die beiden großen Kirchen, die katholische und die evangelische Kirche zusammen, kommen nicht einmal auf vierzig Prozent Schüleranteil in der Großstadt Hamburg. In Berlin, in Köln, in der gesamten Rhein-Ruhr-Schiene, Frankfurt, überall ist das nicht anders. Aufgrund dieser Entwicklung wird das gegenwärtige Modell von Religionsunterricht, das wir in Deutschland insgesamt in großer Mehrheit haben, zwar nicht kurzfristig, vermutlich auch nicht mittelfristig, aber sicherlich langfristig prinzipiell in Frage stehen. Unabhängig von prinzipiell religionskritischen Menschen wie Herrn Schmidt-Salomon, den Sie vorhin zitiert haben, wird man auch rationale Begründungsschwierigkeiten haben.

Momentan aber haben wir ein bestimmtes Modell des Religionsunterrichts, und ich sehe, um ehrlich zu sein, in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren keine politische Mehrheit in diesem Land, um dieses System prinzipiell in Frage zu stellen. Danach mag dies, wie gesagt, anders ausschauen, schlicht aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen. Dann aber muss man sich die Frage stellen, was die Aufgabe des Religionsunterrichts ist, den wir momentan in Deutschland haben, auch in Niedersachsen. Hier bewegen wir uns in einem gewissen normativen Rahmen, der die heutige Diskussion auch einengt. Vor diesem Hintergrund hat der Religionsunterricht natürlich einen Beitrag zum allgemeinen schulischen Bildungsauftrag zu leisten, das ist völlig unbestritten. Natürlich muss der Religionsunterricht seine Unterstützung im Bereich der Generierung von Werten anbieten, das sehe ich selbstverständlich anders als Herr Schmidt-Salomon. Woher ich meine Werte letztlich generiere, ob ich sie aus der allgemeinen Philosophie, einer Ratio, einer bestimmten religiösen Denomination beziehe, ist aus meiner Sicht allein meine Sache und nicht die Sache des Staates oder von irgendwem sonst. Da haben wir zum Beispiel einen Differenzpunkt. Religion muss hier einen Beitrag leisten für den gesellschaftlichen Frieden, für die Toleranzfähigkeit, für die Befriedung der Gesellschaft und auch zur Integration. All das ist, glaube ich, völlig unbestritten, und ich bin auch der festen Überzeugung, dass ein guter Religionsunterricht das auch leistet, egal ob der nun evangelisch, katholisch, jüdisch, muslimisch, syrisch-orthodox, griechisch-orthodox, armenisch-apostolisch, niederländisch-lutherisch ist – wir haben so viele Religionsunterrichtsformate.

Aber wenn man andererseits anschaut, von welchen Grundüberlegungen die Mütter und Väter des Grundgesetzes damals ausgegangen sind, als sie diesen Re-

ligionsunterricht installiert haben, dann könnte man diese Ansätze letztlich auch kritisieren. So könnte man fragen, ob Religion hier degradiert und funktionalisiert, zu einem Vehikel allgemeiner, menschlicher Kultur gemacht wird. Wo ist hier der Glaube? Ich glaube, dass Religionsunterricht in erster Linie die Aufgabe hat, kritisch über den Glauben zu reflektieren. Und ich glaube, dass das keine antiquierte, altmodische oder anachronistische Grundhaltung ist. Gerade in Zeiten von Polarisierung und Radikalisierung wird ein Religionsunterricht, der basale Grundkenntnisse aus der jeweiligen religiösen Tradition heraus vermittelt, auch glaubwürdig Radikalisierung verhindern, zumindest besser eindämmen als einer, der aus der Distanz versucht, Jugendliche zu erreichen. Das ist meine feste Überzeugung. Religionen können wie Gift wirken. Wohl dosiert können sie durchaus heilend sein, wie Medizin. Aber wenn man die Dosierung nicht entsprechend hat, können sie auch tödliche Wirkung haben. Und gerade ich, als Vertreter der islamischen Religionspädagogik, weiß, wovon ich rede. Wir haben bei uns am Institut für islamische Theologie momentan verschiedene Forschungsprojekte laufen über Extremismusforschung, über Deradikalisierung, über Radikalisierung. Da sehen wir, wie Religion in der Tat auch durch bestimmte Menschen, nicht nur in der Ferne, in Afghanistan, Syrien, im Irak oder sonst wo, sondern auch hier in Deutschland, eindeutig missbraucht und pervertiert wird. Hier ist Religionsunterricht ein wichtiges Gegenmittel. Wie gesagt, ich betone nochmals, für mich ist das kein Primärziel – das wäre eine nicht zulässige Funktionalisierung des Religionsunterrichts. Aber das ist ein nützlicher und wichtiger Nebeneffekt des Religionsunterrichts, den wir hier nicht klein reden sollten.

Konz: Vielen Dank für die Eingangsstatements. Wenn Sie jetzt noch einmal genauer auf den konfessionellen Religionsunterricht eingehen könnten: Wie müsste der Ihrer Ansicht nach gestaltet werden? Und in die Zukunft gedacht: Was müsste es für eine neue, andere Form von Religionsunterricht geben, oder sollte es keinen Religionsunterricht mehr geben?

Boehme: Also, um es noch einmal deutlich zu machen: Ich glaube, dass der konfessionelle Religionsunterricht als der Unterricht, der nur differenziert und nur trennt, wie er das jetzt tut, keine Zukunft hat. Dabei bietet der Religionsunterricht eine ganz große Chance. Schon seit Beginn der Domschulen und Ordensschulen, dann auch über die Reformation, ermöglicht er eine Binnenperspektive einzunehmen, aus der heraus eine eigene Position zur Frage von Religion gefunden werden kann. Und nicht nur das. Die Binnenperspektive ermöglicht zudem auch einen Perspektivenwechsel, nämlich andere Perspektiven und andere Weltanschauungen und Religionen aus der Außenperspektive kennenzulernen und dafür ein Verständnis zu entwickeln, wie in diesen Religionen eine Binnenperspektive aussieht. Das wird möglich, weil die Schülerinnen und Schüler selber eine Binnenperspektive

erfahren haben. Ich halte deswegen den konfessionellen Religionsunterricht oder zumindest Differenzierungsphasen auf jeden Fall für notwendig. Das zeigt auch das Beispiel des Hamburger Religionsunterrichts, der ja seit 2012 nicht nur von der evangelischen Kirche, sondern auch von den muslimischen Verbänden, der alevitischen Gemeinde und auch von der jüdischen Gemeinde mitvertreten wird. Aus diesen Religionsgemeinschaften können Religionslehrkräfte das Fach ›Religion für alle‹ unterrichten. Dabei merken sie, dass Differenzierungsphasen notwendig sind. Die Unterrichtsmaterialien zeigen deutlich, dass der kleinste gemeinsame Nenner nicht ausreicht, um die Differenzierung innerhalb einer Klasse deutlich machen zu können. Es sei denn, man einigt sich einfach nur darauf, gemeinsam Mandalas auszumalen oder ähnliches. Der Hamburger Religionsunterricht basiert ebenfalls auf einem Begegnungsmodell, weil es darauf ankommt, für eine Begegnung sowohl das Eigene als auch das Andere erfahren zu können.

Mecheril: Ich könnte auf zwei Ebenen darüber nachdenken und sprechen. Die übergeordnete Ebene wäre die Ebene, auf der wir uns fragen können: Was ist ein angemessener Bildungsauftrag für den schulischen Kontext? Mit welchem Maß können wir über Sinn und Unsinn von Religionsunterricht, konfessionell oder nicht, nachdenken? Das Maß, das ich einbringen würde, ergibt sich zum Beispiel aus einer Reflexion auf das, was Allgemeinbildung generell und was Allgemeinbildung speziell heute in der Migrationsgesellschaft ist. Bei Wolfgang Klafki, wie viele von Ihnen wissen, gibt es diese Idee der epochaltypischen Schlüsselprobleme. Nach Klafki bedeutet Allgemeinbildung unter anderem, am Allgemeinen gebildet zu sein, also an dem, was in einer bestimmten Epoche und für mutmaßlich alle von Relevanz ist. Und da fallen mir eine ganze Reihe von Dingen ein, die aus meiner Perspektive für alle von Bedeutung sein sollten. Beispielsweise der immense Grad globaler Ungleichheit, der diese Gegenwart in einer Art und Weise prägt, wie wir sie bisher noch nicht kennengelernt haben. Man kann auch über die Ökologie sprechen, über die Frage nach neuen Formen transgenerationaler Gerechtigkeit. Es gibt eine ganze Reihe von Kandidaten für epochaltypische Schlüsselprobleme. Wenn wir tatsächlich eine Schule wollen, die eine allgemeinbildende Schule wäre, dann wäre meines Erachtens in diesem Sinne das jeweilige Curriculum zu revidieren.

Darin spielt meines Erachtens, und das haben die Podiumskolleg_innen ja deutlich gemacht, unter gegenwärtigen Bedingungen auch das Religiöse eine Rolle. Einerseits ist das Religiöse eine Kategorie der Differenzierung von Menschen, und nicht nur der Differenzierung von Menschen, sondern auch eine Kategorie der Legitimierung von Ungleichheit. Selbstverständlich nicht nur, aber auch. Darüber müssen wir diskutieren. Kollege Uçar sagt zu Recht, dass die Aufgabe von Religionsunterricht dann nicht mehr konfessionsgebunden, sondern allgemein gehalten ist. Die Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin, kritisch über den Glauben zu reflektieren, und zwar, so habe ich Sie verstanden: ohne den Glauben

damit infrage zu stellen. Ich würde sagen, ja, diese kritische Reflexion ist deshalb notwendig, weil dem religiösen Glauben konstitutiv Herrschaftsdimensionen innewohnen. Das ist dann meines Erachtens auch kein Missbrauch der Religion, sondern eine bestimmte Art, Religion zu gebrauchen, ihr Potenzial auszuschöpfen.

Uçar: Ich glaube, man muss zwei verschiedene Ebenen unterscheiden. Zum einen kurzfristig, realistisch, lebensnah, wie sich der Religionsunterricht entwickeln könnte, und zum anderen langfristig. Kurzfristig und mittelfristig glaube ich, dass der Weg, den Frau Boehme vorgestellt hat, in der Tat ein gangbarer Weg ist. Im Gegenteil ist er nicht nur ein gangbarer Weg, sondern aus meiner Sicht auch normativ eine Option, die so in diesem Format auch umgesetzt werden sollte. Ein Religionsunterricht, der de facto nur an die eigene Lerngruppe gerichtet ist und den Austausch, die Verständigung und den Dialog mit anderen Lerngruppen prinzipiell ausschließt, ist, glaube ich, nicht vertretbar. Also da, würde ich sagen, besteht in der Religionspädagogik, egal ob katholisch, evangelisch, muslimisch/islamisch oder jüdisch, weitgehender Konsens. Das ist eine Option, und in der Praxis wird es in der Regel ja auch genau so umgesetzt, dort wo es demografisch umsetzbar ist. Denn wenn Sie in einem Dorf sind, das nur katholisch geprägt ist und in dem es keine andere Lerngruppe gibt, haben Sie eben auch diese Möglichkeiten nicht. Aber in den meisten Großstädten – ich habe selber vor Jahren in Bonn und Duisburg gearbeitet – haben wir immer schon, vor fünfzehn, sechzehn, siebzehn Jahren bereits, Lerngruppen zusammengeführt, interreligiös kooperiert und gemeinsam unterrichtet, im Tandem, in bestimmten Lernphasen. Diesen Ansatz muss man kurz- und mittelfristig ausbauen. Das muss aber auch über empirische Grundlagenforschung vernünftig eruiert werden, und didaktisch muss das gut, valide, plausibel nachvollziehbar gemacht werden. Das ist der erste Schritt für die nächsten Jahre, und dazu wird auch viel Forschung betrieben. Die Hamburger zum Beispiel haben hierzu verschiedene Forschungsarbeiten publiziert.

Wie man das langfristig umsetzt, darüber kann man streiten. Das ist eine Frage, die auch auf politischer Ebene, von der Bildungspolitik, mitentschieden werden muss. Das werden wir am heutigen Abend meines Erachtens nicht lösen können, und da will ich mich persönlich auch nicht positionieren müssen, weil ich hierzu noch keine durchdachte Position anbieten kann. Ich weiß nur, dass das gegenwärtige Modell langfristig in diesem Format nicht weitergeführt werden wird. Aber das Hamburger Modell ist auch nicht die Lösung aller Probleme.

Sie haben vorhin in der ersten Runde einen schönen Satz formuliert, den habe ich mir sofort notiert, obwohl ich das nicht teile – ich teile es teilweise, partiell nicht, teilweise finde ich es absolut nachvollziehbar und verständlich. Sie haben so sinngemäß gesagt: Religion ist eine Umschreibung für ›race‹, und ich glaube, dass Sie damit schon prinzipiell recht haben. Wenn ich anekdotenhaft etwas berichten darf: Wenn ich in meine eigene Jugendzeit in den 1980ern zurückblicke, da exis-

tierte so etwas wie ein ›Türkenproblem‹ in Deutschland; in den 1970ern gab es im Ruhrgebiet ein Problem mit Italienern; davor gab es ein Problem mit Polen, ›Polacken‹ hießen die, ›Itaker‹ – das waren die Zuschreibungen der damaligen Zeit. Wir hatten in Deutschland ein Problem mit Ausländerfeindlichkeit, in den 1970er, 1980er, bis Anfang der 1990er Jahre. Anfang der 1990er Jahre hat sich etwas gewandelt in dieser Gesellschaft: Man redet kaum noch, weder in wissenschaftlichen Kreisen noch in unseren Medien noch in der Politik, von Ausländerfeindlichkeit. Ich höre das Wort gar nicht mehr. Das Thema ist aber immer wieder ›Islam‹. Ganz ehrlich, ich tue mir das alles gar nicht mehr an. Ich gucke diese ganzen abendlichen Talkshows gar nicht mehr, weil ich finde, dass das eine allgemeine Volksverblödung ist, was da jeden Abend produziert wird. Immer wieder sind es dieselben Themen. Das Thema heißt aber nicht mehr Integration, Migration schon ab und an, nicht mehr Ausländerfeindlichkeit, sondern vor allem Islam. In dem Sinne gebe ich Ihnen recht: Religion ist hier eine Umschreibung für ›race‹, sie dient der Abgrenzung. Aber gleichsam ist es auch eine Realität, dass über das Mittel der Religion eine notwendige und erforderliche Unterscheidung stattfindet. Ich glaube nicht, dass man alle Differenzen einfach nivellieren kann, um Gleichheit herbeizuführen, sondern es gibt nun mal auch Unterschiede zwischen verschiedenen religiösen Denominationen. Und das muss man auch, wenn ich das sagen darf, ohne Ihnen zu nahe zu treten, mit einem realistischen Blick auf die Gegenwart so wahrnehmen und annehmen. Das finde ich wichtig.

Und eine letzte Anmerkung zum Hamburger Modell. Das ist auch eine Frage von Ressourcen. In Hamburg gibt es de facto einen Religionsunterricht für alle – de jure war er bis 2012 in der Trägerschaft der evangelischen Kirche. Aber schauen wir uns die Realität an. Wenn wir uns das Curriculum und die Lehrerschaft vor Augen führen, ist der Anteil außerhalb des Christlichen sehr begrenzt. Betrachten Sie einfach einmal das Lehrpersonal, das dort dieses Fach tatsächlich unterrichtet: Es gibt kaum Muslime, die entsprechend eingestellt worden sind. Da muss man auch ganz offen und ehrlich sein und diese Fragen und Ängste von Minderheiten wahrnehmen. Die Mehrheiten, in Norddeutschland die evangelische Kirche, im Süden die katholische Kirche, setzen sich bei der Verteilung von Ressourcen durch. Sie dominieren die Entwicklung von Lehrplänen, Schulbüchern und so weiter. Da haben Minderheiten auch Ängste, und die sind auch nicht ganz unbegründet.

Mecheril: Ich würde gerne anschließen und Ihrem Manöver partiell zustimmen. Erster Punkt: Es ist wirklich beeindruckend zu sehen, dass zum Beispiel in der Jugendforschung im 21. Jahrhundert eine Gruppe komplett verschwunden ist, über die in den 1980ern, auch in den 1990ern noch in den großen Studien zur Jugendforschung im deutschsprachigen Raum sehr intensiv gesprochen und auch medial debattiert wurde, auch bildungspolitisch. Die sind weg. Ich vermute, die sind emigriert, sie sind auf jeden Fall nicht mehr da. Es ist die Gruppe der türkischen

Jugendlichen – sie sind abgereist. Dafür ist aber eine neue Gruppe eingewandert, die Gruppe der muslimischen Jugendlichen.

In einer wissenschaftstheoretischen und zugleich pädagogischen Perspektive betrachtet, ist das nicht nur ein Spiegel der Verhältnisse, sondern es produziert auch Verhältnisse. Wir Erziehungswissenschaftler_innen in der Lehramtsausbildung, in der pädagogischen Ausbildung, sagen unseren Studierenden immer: Ihr seid an der Universität, damit ihr nicht einfach wie an der Fachschule nur das Handeln, das Tun lernt, sondern in ein reflexives Verhältnis zu eurem Tun geht. Überlegt beispielsweise, welche Deutungsangebote ihr durch eure Ausbildung, durch euren professionellen Habitus euren Schülerinnen und Schülern macht, die von ihnen aufgegriffen werden und zu Selbstdeutungskategorien werden. In den 1990er Jahren haben die Jungs die Scheibe eingeschmissen – langsam wird es auch ein bisschen spät, deswegen wird es nun auch ein bisschen kabarettmäßig – und wenn der Sozialpädagoge sie gefragt hat: »Warum hast du das gemacht?«, dann haben sie gesagt: »Ey Alter, ich hab Kulturkonflikt.« Das ist heute nicht mehr die Selbstbeschreibung, weil das Vokabular der Sozialpädagog_innen und auch der Lehrer_innen ein anderes geworden ist. Es ist nun, was Migrationsfragen angeht, unter anderem von der Kategorie der Religion durchsetzt, die in einer spezifischen Weise benutzt wird, nämlich dann, wenn, sozusagen, die Tür aufgeht und ein als Muslim adressierbarer Junge hereinkommt, der dann zu einem ein Muslim wird. Problematisch finde ich, wenn jemand so adressiert wird, dass er gewissermaßen in bestimmten Kategorien eingesperrt wird. Mit diesem Einsperren in Kategorien müsste sich ein reflexiv-kritischer Umgang mit Religion beschäftigen.

Wir wissen ja alle, dass es Konversion gibt. Wenn wir Thomas Luckmann oder Hubert Knoblauch gelesen haben, dann wissen wir, dass es Synkretisierung, Hybridisierung und so weiter gibt. Man muss nicht gleich vom privaten Gott reden, wie Ulrich Beck das gemacht hat, aber man kann sehen, dass Subjekte unter den Bedingungen von Individualisierung auf unterschiedliche, institutionalisierte, religiöse Deutungsangebote zurückgreifen und diese kreativ gewissermaßen zu etwas konstellieren, das biografisch Sinn macht. Und dieser biografische Sinn wandelt sich. Das wäre ein interessanter Religionsunterricht, der nicht festschreibt: Muslim, Christ, katholisch und so weiter, sondern der die Spielräume für religiöse Praktiken, Selbstverständnisse und Glaubensformen thematisiert, die in der Moderne (in der flüchtigen Moderne, um mit Zygmunt Baumann zu sprechen) da sind und die ambivalent und hochproblematisch sind in einer bestimmten Art und Weise.

Zweiter Punkt: Ja, es ist pädagogisch wichtig, das aufzugreifen, was da ist. Es ist wichtig, die Differenz von Mann und Frau und vielleicht auch noch anderen Geschlechtern aufzugreifen – auch eine ganz heiß geführte Debatte. Volkhard Krech und Riem Spielhaus zeigen, dass die Migrationsforschung die Kategorie Religion nicht nur entdeckt hat, sondern produziert und damit auch den Anderen produ-

ziert. Man könnte da von einem Beitrag zu ›religiösem Othering‹ sprechen: Jemand wird in religiösen Kategorien als Anderer imaginiert und produziert. Dabei kommen bestimmte Dinge zusammen, insbesondere kulturalistische Diskurse, aber auch ein ganz massiver Sicherheits- und Bedrohungsdiskurs. Und das müsste im Rahmen eines reflexiven Religionsunterrichtes thematisiert werden. Das ist meines Erachtens auch konstitutiv für das institutionalisierte Religiöse, nämlich das, was den Glauben bedroht. Bedrohung ist also nicht nur ein sicherheitspolitisches Moment und konstitutiv für den Nationalstaat, konstitutiv für partikulare politische Organisationen und Einheiten, sondern die Produktion von Bedrohung durch Andere ist, meines Erachtens, konstitutiv für institutionalisierte Religion. Und das meine ich nicht …

Boehme: Also, da möchte ich jetzt widersprechen. Dass Minderheiten Ängste haben, das ist natürlich verständlich, und Sie sprechen von Bedrohungsdiskurs und sogar davon, dass Religion oder Differenzen, dass Diskurse Bedrohung erst produzieren. Gerade deswegen meine ich, dass es erst recht notwendig ist, die verschiedenen Denominationen und Religionen miteinander in Begegnung zu bringen, gerade auch mit ihren Differenzen, die möglicherweise, bewusst oder unbewusst, in Machtkontexten erstellt werden. Ich glaube übrigens nicht, dass Religionen oder die Differenzen von Religionen aus den Diskursen der Abgrenzung entstanden sind, sondern aus anderen Motiven. Aber unabhängig davon bin ich davon überzeugt, dass es jetzt unsere Aufgabe ist, diese verschiedenen Gruppierungen zusammen zu bringen, und zwar nicht nur so, dass wir die Denominationen als einen trialogischen Diskurs zwischen dem Judentum, Christentum und dem Islam zusammenbringen. Wir müssen auch deutlich sagen, dass es Menschen sind, die einander begegnen müssen, und wir müssen ermöglichen, dass sich Schüler begegnen, damit sie, religionspädagogisch gesprochen, die Kompetenz der Vorurteilsfreiheit erreichen. Mit anderen Worten, wir müssen Schüler davon befreien, von den Anderen als in Kategorien zu sprechen. Wir müssen es in unserer Gesellschaft schon vom Kindergarten an schaffen, Kinder und Jugendliche miteinander ins Gespräch zu bringen und sie die Erfahrung machen lassen, dass die anderen nicht anders sind als sie selber, auch wenn sie vielleicht eine andere religiöse Orientierung oder andere Geschlechtsorientierung oder was auch immer für eine Orientierung haben. Und zu diesem Ziel kann, meines Erachtens, der Religionsunterricht beitragen und aus der Binnenperspektive heraus zeigen, dass es Gemeinsamkeiten gibt. Damit kann er einen Beitrag zur Schulkultur und zur Schulentwicklung leisten. Gerade indem aus den Differenzen, die aus den Religionen erwachsen, die Gemeinsamkeiten und die gemeinsame Verantwortung für die Gesellschaft zu zeigen ist, nimmt der Religionsunterricht exemplarisch auch andere Differenzdiskurse und Vorurteilsdiskurse auf und kann sie auf diese Weise lösen.

Mecheril: Auf jeden Fall. Ich stimme Ihnen nahezu ganz zu, mit kleinen Ausnahmen. Das ist eine schöne Aufgabe von Pädagogik, Kinder und Jugendliche in ein Miteinander zu bringen. Wobei, manchmal brauchen wir vielleicht auch gar keine Pädagogik dafür – also keine professionelle. Ich habe den Eindruck, dass machen die Kinder schon von selbst ganz gut. Zuweilen wird von uns Erwachsenen ja das Bild gezeichnet, dass es muslimische Kinder gibt und christliche und buddhistische und hinduistische, und dass sie so wenig miteinander zu tun haben, dass sie unbedingt Professionelle brauchen, die Räume der Begegnung schaffen. Meines Erachtens findet diese Begegnung beständig statt. Ich habe nichts gegen Professionalität einzuwenden, nur nicht in festliegenden Kategorien. Wenn ich schon im Kindergarten anfange, Kinder als muslimisch oder christlich zu adressieren, dann produziere ich genau diese Identitäten. Lassen wir doch zunächst die Kinder die Kategorien relevant setzen, die für sie relevant sind. Also: Machen wir eine Begegnung unter Bedingungen von Differenz, bei der nicht festliegt, welche Differenz relevant ist, sondern schauen wir, hören wir. Das ist mein Einwand: Die Institutionalisierung von Differenzen und Kategorien ist problematisch, weil sie Differenz als bestimmte Differenz festlegt und nicht offen hält. Mitte der 1990er Jahre gab es eine Debatte zwischen Frank-Olaf Radtke und Georg Auernheimer. Es ging hierbei nicht um Interreligiosität, sondern Interkulturalität. Hamburger hat sich vehement gegen Auernheimers Versuch ausgesprochen, interkulturelle Erziehung so zu institutionalisieren, dass als feststehend konzipierte natio-ethno-kulturelle Gruppen im Sinne einer Anerkennungs- und Begegnungspädagogik adressiert werden. Stattdessen hat er argumentiert, dass da, wo von den Akteuren im schulischen Kontext kulturelle, ethnische Differenzen relevant gesetzt werden, wir Professionalität brauchen. Im Umgang damit brauchen wir Achtsamkeit, da brauchen wir Wissen, da brauchen wir Sensibilität von Lehrer_innen. Aber erst dann, nicht institutionalisiert!

Uçar: Herr Mecheril, wenn ich Sie richtig verstehe, leugnen Sie ja nicht, dass es in der Realität Unterscheidungsmerkmale und Differenzen zwischen den Menschen gibt, sondern sagen Sie, diese dürfen nicht vorgegeben werden, sie dürfen nicht gesetzt werden, sondern müssen gemacht werden, durch die Akteure selbst, in diesem Fall eben durch Schüler oder Jugendliche, und dann muss hierauf eben auch professionell, institutionell reagiert werden. Ich glaube, wenn ich das sagen darf und Sie mir nicht böse sind: Es gibt auch so etwas wie eine Realität, ich meine, wir leben in einer Gesellschaft, in der es kulturell gewachsene Traditionen gibt, in der eine natürliche, durch die Erziehung der Eltern, der Gesellschaft vonstattengehende Differenzierung zum Tragen kommt. Es ist ja nicht so, dass man den Kindern immer nur sagt, du bist katholisch, du bist evangelisch – das ist auch, wie soll ich das sagen, ein Automatismus in der Gesellschaft, in der wir leben.

Mecheril: Den gilt es doch aufzuklären und nicht zu affirmieren!

Uçar: Ja, es ist nur die Frage, ob das erstens normativ gewollt sein sollte, zweitens, ob das realistisch umsetzbar ist. Wir sind ja keine geistigen Eunuchen, wir leben in einer Gesellschaft, die eine Geschichte, eine Kultur, eine Tradition hat. All das wirkt letztlich über die Erziehung der Eltern und der Gesellschaft auf die nachfolgenden Generationen. Ich glaube, besser wäre es, das zur Kenntnis zu nehmen und darauf zu reagieren, statt sich etwas utopisch zu wünschen, was letztlich nicht umsetzbar ist. Natürlich haben Sie recht: Diese Gruppen sind alle nicht homogen. Katholisch ist in Norddeutschland ganz anders als in Freiburg, in der Schweiz ist katholisch ganz anders als bei mir im Rheinland. Die Osnabrücker Katholiken sind ja schon eine ganz andere Gruppe als die bayerischen etwa. Es gibt natürlich diese Unterschiede. Wir sind alle letztlich hybrid. Wir entwickeln uns ja auch. Ich kann mir gut vorstellen, dass Herr Heumann vor fünfzig Jahren ein ganz anderer Mensch gewesen ist, als er es heute ist, und das ist etwas ganz normales. Ich glaube, statt Unterschiede wegreden und neu schaffen zu wollen, müssen wir in allererster Priorität versuchen, so etwas wie Respekt gegenüber Differenzkategorien und Unterschieden herbeizuführen und unser Erziehungssystem und Bildungssystem darauf zu fokussieren. Egal, ob sich jemand als katholisch, evangelisch, männlich, weiblich, homosexuell, heterosexuell, friesisch, bayerisch oder was auch immer definiert. Die Erziehung zum Respekt ist, so glaube ich, an dieser Stelle viel wichtiger, als der Wunsch, diese Kategorien wegzuretuschieren und dann neu schaffen zu wollen, aufgrund von Wünschen, die man selbst hegt.

Boehme: Ich kann Ihnen nur beipflichten, Herr Uçar. Ich würde auch sagen, dass wir unbedingt lernen müssen, Differenzen zu akzeptieren. Ich glaube, dass wir ohne Differenzen auch nicht leben können und erkenntnistheoretisch gesehen, nichts erkennen würden. Differenzen sind nicht von vorne herein schlecht. Wir müssen sie gleichzeitig wertschätzen lernen und anerkennen lernen, und das ist, glaube ich, gerade auch auf dem Gebiet der Religion besonders gut möglich. Deswegen bin ich kein großer Freund der sogenannten Kontakthypothese, die Sie gerade entworfen haben, Herr Mecheril. Als würde man sich sogleich durch die Begegnung ausreichend kennen lernen, und dann ist Friede, Freude, Eierkuchen. Sondern wir brauchen auch eine didaktische Anleitung. Die Erfahrung zeigt, dass die didaktische Sensibilität besonders groß sein muss, gerade wenn es um Begegnung geht. Schon Kleinigkeiten können zu Ungleichheiten führen, die möglicherweise als diskriminierend empfunden werden, zum Beispiel, wenn eine der Gruppierungen weniger Zeit eingeräumt wird als einer anderen. Dass es Differenzen gibt und dass es dadurch auch zu Asymmetrien kommt, die in solchen Begegnungen nicht aufzuheben sind, das sollten wir eben auch lernen. Wir können zum Beispiel nie die

gleiche Anzahl an jüdischen Studierenden oder jüdischen Schülern mit anderen Schülern, katholischen Schülern oder wie auch immer, zusammenbringen. Auch da gibt es Asymmetrien. Aber das bildet unsere Gesellschaft ab. Gerade hier haben wir die Möglichkeit, Schülern zu verdeutlichen, dass in diesem Mikrokosmos der Schule, der die Gesellschaft abbildet, zu lernen ist, Anderssein und Unterschiede anzuerkennen.

Konz: Ich möchte noch eine andere Perspektive ergänzen. Sicherlich besteht die Gefahr von religiösem Othering, bei dem die eine Gruppe andere Menschen zu einer anderen Gruppe zurechnet und sie damit zu ›Anderen‹ macht, um ein ›Wir‹ zu konstruieren. Wenn wir aber aufgrund dieser Gefahr von religiösem Othering den Religionsunterricht abschaffen würden, würden wir dann nicht wiederum denjenigen zuarbeiten, die diese Wir-Kategorie zur Ausgrenzung nutzen? Und wo bleiben umgekehrt dann die Erfahrungen, dass Religion ein Freiheitsraum sein kann, dass Religion eben auch Widerstandspotential auslöst, um Dominanzverhältnisse gerade zu hinterfragen?

Mecheril: Gegen einen Religionsunterricht, der in dem Sinne reflexiv und vielleicht sogar dekonstruktiv angelegt ist, habe ich erst einmal wenig einzuwenden. Ob man ihn als Fach institutionalisieren muss, weiß ich nicht. Mir scheint es sinnvoller zu sein, ein Fach zu institutionalisieren, in dem es um Identität und Differenz überhaupt geht. Aber darüber kann man streiten. Dieser Unterricht kann von mir aus auch Religionsunterricht heißen – wir hängen ja an solchen Symbolisierungen. Nur würde dann in diesem Unterricht nicht in erster Linie Begegnung zwischen als unterschiedlich Adressierten stattfinden, sondern eine Reflexion auf die Differenzadressierung, nicht nur in der gegenwärtigen Situation, sondern auch im historischen Kontext, als Geschichtslernen und auch als interkulturelles Lernen. Das würde dazu beitragen, dass man auch ein Stück weit weggeht von einer Toleranzpädagogik oder einer Anerkennungspädagogik, die letztlich getragen ist von der Idee, dass die Veränderung auf der Ebene der Individuen stattfindet, auf der Ebene der Veränderung von Vorurteilen, von Stereotypen, Schemata. Wir erleben ja massiv eine Konjunktur einer Art von selbstgefälligem Partikularismus, der sich zum Beispiel in dem Phänomen der AfD und in dem Phänomen der Zunahme von Rassismus in Europa seit dem kurzen Sommer der Barmherzigkeit 2015 zeigt. Oder auch als Radikalisierungstendenzen in bestimmten Bereichen, die sich selbst muslimisch adressieren oder die muslimisch adressiert werden und sich als muslimisch verstehen. Diese Probleme sind nicht veränderbar durch eine Vorurteilspädagogik oder eine Begegnungspädagogik, die über die Begegnung zu einer Veränderung kognitiver oder verkörperter Schemata beitragen will. Wir benötigen meines Erachtens viel ausgeprägter die Ermöglichung einer Art Diskurskompetenz.

Boehme: Ja, natürlich gehört die dazu! Der Diskurs, die Reflexion, das Überlegen sind in diesem Modell ganz wesentlich. Und damit wird auch die Kontakthypothese nochmals zurückgewiesen, weil das Konzept ohne angeleitete Reflexion überhaupt nichts bringt. Ich gebe Ihnen recht, dass Diskus unbedingt dabei sein muss. Ich finde auch Ihre Idee ganz gut, ein Fach mit dem Namen »Identität und Verständigung« einzurichten.

Mecheril: Differenz. Identität und Differenz. Verständigung – nein.

Boehme: Dann habe ich Sie leider missverstanden. Das hätte ich gut gefunden.

Willems: Das ist schön, dass die katholische Kollegin die evangelischen Denkschriften aufnimmt. Ich habe den Eindruck, dass die Diskussion in den letzten Gängen ein bisschen zu einer Frontenbildung, vielleicht auch Gruppenbildung führt, wo sich auf diesem Podium Identitäten bilden, die sich auch in Abgrenzung voneinander konstruieren. Ich bin mir gerade nicht so sicher, ob das nötig ist. Nicht nur, weil ich harmoniebedürftig bin, sondern auch von der Sache her. Diese Rede von Religion als Sprachversteck von ›race‹ finde ich erst einmal sehr plausibel, und ich glaube, man findet haufenweise empirische Beispiele dafür. In der Presse vermutlich deutlich mehr als im Religionsunterricht. Das wäre der eine Punkt, aber mir fallen auch eine Menge Religionsbücher ein, bei denen man das durchaus auch zeigen könnte. Zu dem anderen Punkt, den Paul Mecheril gebracht hatte, also der Frage, wie wir, als wen wir eigentlich Schülerinnen und Schüler adressieren – da habe ich mich gefragt: Steckt da nicht etwas drin, was ich als Religionspädagoge auch durchaus aufnehmen kann? Und andererseits: Läuft diese Kritik nicht zum Teil ins Leere, weil sie ein Konzept von Religionsunterricht voraussetzt, das so in dieser Form eigentlich gar nicht vertreten wird? In der Denkschrift ›Identität und Verständigung‹, da steht ja nicht drin: Evangelische Schülerinnen und Schüler nehmen am evangelischen Religionsunterricht teil und werden auch als evangelische Schülerinnen und Schüler adressiert, und sie werden, wenn sie es noch nicht sind, in ihre, eigentlich ihnen eigene, Religion eingeführt. Dann hättest du, Paul, völlig recht. Aber das Konzept beinhaltet ja, dass es offen ist für Menschen, die sich unterschiedlich definieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht zu evangelischen gemacht werden. Das ist also gerade keine Form von Beheimatungspädagogik.

Simojoki: Herr Mecheril, Sie hatten vorhin gesagt, dass Sie sich durchaus vorstellen können, auch Irritationen auszulösen. Bei mir persönlich war das gar nicht so. Was Sie über den Religionsunterricht gesagt haben, fand ich in gewisser Weise wirklich anregend. Wirklich Irritationen ausgelöst hat bei mir eher die Art und Weise, wie Sie den Zusammenhang von Religion und Migration explizieren. Mei-

ner Wahrnehmung nach ist Religion für Sie im Kontext von Migration etwas, was sich im Modus von Außenzuschreibungen manifestiert. Sie sagen, dass hier Differenzen produziert werden. Das leuchtet mir sehr ein. Jetzt hätte ich das aber gerne ergänzt durch das Prinzip der Selbstdeutung durch die religiösen Akteure, die oft, das zeigt ja auch die Religionsforschung, mit hoher Zentralität religiös sind. Dann reicht eine Deutung nicht mehr, die diese Selbstdeutung nicht ernst nimmt. Da ist genau Religion das Medium jener biografischer Narrationen, die Sie in Ihrer Identitätstheorie zu Recht stark machen. Bräuchte es also nicht gewissermaßen eine Ergänzung, einen kritischen Blick auf unangemessene Außenzuschreibungen, aber gleichzeitig so etwas wie eine verstehende Hermeneutik im Blick auf die Religiosität dieser Menschen? Sonst könnte das Missverständnis entstehen, dass Sie die nicht ernst nehmen. Ich glaube Ihnen, dass Sie das tun, aber der Eindruck wird sich nur dann verflüchtigen, wenn tatsächlich die Ebene der Selbstdeutung mit in Ihre Analyse hineinkommt.

Mecheril: Unbedingt. Selbstverständlich. Und zwar unter der Voraussetzung, dass die Auseinandersetzung mit religiösen Selbstdeutungen im Rahmen einer Forschung stattfindet, die ich etwas umständlich als Migrationsgesellschaftsforschung bezeichnen möchte. Nicht als Migrationsforschung, weil dann das Missverständnis entsteht, dass Migrationsforschung Migrant_innenforschung sei. Eine solche Auseinandersetzung mit Selbstdeutungen sollte fragen: Aufgrund welcher migrationsgesellschaftlichen Positionierung finden unterschiedliche religiöse Selbstdeutungen statt? Von Leuten mit und ohne, von Leuten, die seit mehreren dreihundert Jahren in Paris, in Osnabrück leben und so weiter. Es geht also auch darum, die religiöse Selbstdeutung von Menschen migrationsgesellschaftlich aufzuklären, die sich nicht als Migrant_innen oder als Personen mit Migrationshintergrund wahrnehmen oder die so gedeutet werden. Unter dieser Bedingung, in der Migrationsgesellschaftlichkeit als eine allgemeine Dimension der Vergesellschaftung verstanden wird, bin ich dabei.

Uçar: Herr Simojoki, wenn ich Sie richtig verstehe, ist Ihr Einwand gegenüber Herrn Mecheril der, dass Sie sagen, die Zuschreibung von besonderer Religiosität bei Migranten ist nicht nur eine Außenzuschreibung, die durch bestimmte Akteure innerhalb der Mehrheitsgesellschaft passiert, sondern ist es ja auch so faktisch die Lage, das geben ja auch die empirischen Daten her. Es ist die Selbstwahrnehmung, und das muss man zur Kenntnis nehmen. Haben Sie das so formuliert, habe ich Sie da richtig verstanden?

Simojoki: Mir geht es darum, dass Religion ein Medium der Selbstdeutung ist und sie Narrationen stark bestimmt. Religion kann von Identitätsbildung nicht getrennt werden.

Uçar: Das lasse ich außen vor, dazu kann ich keinen Kommentar abgeben, weil das meine Kompetenz übersteigt. Aber wichtig ist, dass dies ein wechselseitiger Prozess ist. Es lässt sich auch empirisch nachweisen – Kai Hafez hat dazu verschiedene Studien veröffentlicht –, dass es in den Medien in Deutschland seit den 1980er Jahren eine ganz starke, klare Fokussierung auf das Muslim-Sein und den Islam gibt. Ausländerfeindlichkeit, ethnische Zugehörigkeit, das ist mittlerweile sekundär, wenn nicht tertiär. Aber es ist hinreichend belegt, dass die Islamberichterstattung in den deutschen Medien seit den 1990er Jahren höchst einseitig ist. Am Ende ist doch die Frage: Was ist hier entscheidend? Ist es die Fremdzuschreibung durch die Öffentlichkeit, durch die Medien, durch hegemoniale Macht in der Mehrheitsgesellschaft? Der Fokus auf den Islam? Oder ist es tatsächlich die Selbstwahrnehmung der Muslime als Muslime selbst? Ich vermute, dass dies ein wechselseitiger Prozess ist. Wenn Sie jemandem dauernd nur sagen: »Du Muslim, du Muslim, du Muslim«, dann wird dieser das irgendwann auch internalisieren und sich selbst nur noch als Muslim deklarieren. Hier muss man ganz fein differenzieren und sehen, dass kulturelle, ökonomische, politische und soziale Probleme voneinander zu unterscheiden sind. Das ist die Aufgabe der Wissenschaft, der Forschung. Die muss viel stärker in die Öffentlichkeit gehen.

Hamburger Soziologen haben für das Bundesinnenministerin eine Untersuchung gemacht, im Auftrag der deutschen Islamkonferenz. Hierbei wurden Muslime ganz allgemein gefragt: Empfindest du dich als religiös? Neunzig Prozent aller befragten Muslime in Deutschland sagten: Ja, ich empfinde mich als religiös. Vierzig Prozent sagten, sie empfänden sich als sehr religiös, die anderen fünfzig Prozent als weniger religiös. Die Nichtreligiösen liegen bei zehn Prozent. Wenn Sie das aber mit konkreten Fragen weiter vertiefen, dann kommen Sie auf Quoten, die bei zehn, zwanzig, dreißig Prozent liegen. Das erinnert mich an eine persönliche Begegnung in Thessaloniki. Ich war dort im Jahre 2008 zu einer großen Summer School eingeladen und wurde am Bahnhof oder Flughafen von einer Lehrerin abgeholt, die mich mit ihrem Wagen zur Universität gefahren hat. Damals gab es eine Studie über Religiosität in Europa, und das Ergebnis war, dass die Polen, Rumänen und Griechen in ganz Europa am stärksten religiös seien, die Tschechen wiederum das areligiöseste Volk Europas. Unterwegs im Auto habe ich die Lehrerin nach diesen Daten gefragt, die ich in der Zeitung gelesen habe: Ist Griechenland tatsächlich total religiös? Ihre Antwort war sehr differenziert. Sie sagte, wenn Sie hier in Griechenland die Leute fragen: »Bist du ein gläubiger orthodoxer Christ?«, dann werden Ihnen fast hundert Prozent sagen: »Ja.« Aber wenn Sie dann mit einem orthodox-christlichen Fokus die Fragen spezifizieren, dann werden die Antworten bei unter fünfzig Prozent liegen. Ich habe gefragt: Wie ist das zu erklären? Welcher Erklärungsansatz bietet sich da an? Die Antwort kann ich heute auch auf Migranten in Deutschland beziehen. Sie sagte: Die Abgrenzung vom orthodo-

xen Glauben in Griechenland bedeutet zugleich, sich von der griechischen Nation und von der griechischen Kultur zu distanzieren. Das empfinden viele Menschen als Verrat, weil Kultur, Nation und Religion in diesen Gesellschaften so ineinander aufgegangen sind, dass die Menschen automatisch solche Antworten geben. Daher muss man auch bei solchen Studien feiner differenzieren und hinter die Fassade blicken. Man darf sich nicht mit einfachen Antworten begnügen, selbst wenn diese empirisch sauber erarbeitet worden sind.

Willems: Ich würde gerne am Ende noch einmal eine Schlussrunde machen, mit einem kurzen Statement zu der Frage: Gibt es etwas, das Sie von den anderen auf dem Podium mitnehmen als Anregung? Vielleicht ein Argument, das Sie überzeugt hat, oder etwas, was Sie von den anderen gelernt haben?

Uçar: Ich habe bei der heutigen Diskussion große Überschneidungen mit Frau Boehme gesehen, was mich nicht überrascht. Vieles, was Sie vertreten haben, ist eigentlich auch meine Überzeugung. Das will ich an dieser Stelle nicht verheimlichen. Mit Herrn Mecheril gab es einige Differenzen, aber insgesamt fand ich seine Positionen sehr sympathisch, weil sie nicht einfach in einem, wenn ich es so sagen darf, platten, plumpen religionskritischen Modus daherkamen. Was ich mitnehme, ist, dass die inhaltliche Begründung des Religionsunterrichts gegenüber Menschen, die den Religionsunterricht grundsätzlich in Frage stellen, plausibler dargestellt werden muss. Ich fand die Diskussion sehr angenehm, sehr zivilisiert, sehr erfreulich. Denn ich kenne auch andere Diskussionen, von ziemlich rechten Kreisen, die den islamischen Religionsunterricht in Frage stellen, jedoch nichts gegen katholischen und evangelischen Religionsunterricht haben, denn der gehört ja zum festen Kulturbestand dieses Landes. Ich will mich jetzt politisch nicht outen, es gibt ja bestimmte Parteien, die das so betrachten. Aber es gibt eben auch Leute, die grundsätzlich Religion als Teufelszeug sehen. Vor diesem Hintergrund fand ich das wirklich sehr zivilisiert, es hat sich für mich in jedem Fall gelohnt.

Boehme: Ich glaube, dass Sie, Herr Mecheril, mich noch mal darauf aufmerksam gemacht haben, wie wichtig die Reflexion der je eigenen Deutungen ist. Es wäre eben auch eine Unterkompetenz von Dialogkompetenz, nicht nur den üblichen Perspektivwechsel zu beherrschen, der ja schon schwer genug ist, sondern auch eine Differenzkompetenz zu sich selbst zu gewinnen, die auch Selbstkritik einschließt.

Und von Herrn Uçar nehme ich gerne nochmal mit, wie wichtig der Religionsunterricht als Beitrag zum gesellschaftlichen Frieden und, wie Sie sagten, auch zur Integration ist. Das ist eine ganz zentrale Funktion des Religionsunterrichts, unter der Bedingung, dass er mit dem Ethik- oder Philosophieunterricht kooperiert und sich fächerkooperierend öffnet.

Mecheril: Es fällt mir jetzt schwer auf diese Frage einzugehen, weil ich eigentlich viel mehr Lust hätte, nochmal die kontroversen Diskussionen zu schärfen und in der Sache zu streiten. Ich würde Ihnen zustimmen, Herr Uçar, ich kenne die Erfahrungen auch, dass das anders sein kann. Sie erinnern mich daran, dass ich einmal in Baden-Württemberg vorgetragen habe, das ist schon ein paar Jahre her, und da habe ich über die Integrationsdefizite von Christen gesprochen. Das war sozusagen der performative Versuch, ironisch, wie ich dachte, vorzuführen, welche Othering-Prozesse mit Religionskategorien, dann aber in Bezug auf Muslime, stattfinden. Ich habe damals auf die Stellung der Frau im Katholizismus und diese Dinge, und auf Kapitalismus und Protestantismus hingewiesen. Da ist tatsächlich eine Beschwerde bei der Landesregierung gelandet mit der Aufforderung, mich nicht mehr mit Landesmitteln einzuladen – ja, man muss aufpassen, was man sagt. Und das war heute ganz anders.

Konz: Wissen Sie noch nicht!

Mecheril: Was ich auf einer inhaltlichen Ebene sehr bedenkenswert finde, und dieses Bedenken nehme ich gewissermaßen mit über die Beiträge der Kolleg_innen, das ist die Frage, wie ein angemessener Umgang mit Differenzen aussehen kann. Das Spannungsverhältnis ist, glaube ich, deutlich geworden. Es ist schwierig und problematisch, Differenz auch institutionell festzuschreiben. Und genauso ist es schwierig, Differenzen, die da sind, die vielleicht auch da sein sollen, aus bestimmten Perspektiven zu negieren und nicht zuzulassen. Denn dann können sie auch nicht weiterentwickelt und kultiviert werden. Dieses letztlich unmögliche Verhältnis, über das haben wir, glaube ich, heute gesprochen, und da habe ich viele Anregungen bekommen. Im Übrigen ist dieses unmögliche Verhältnis eine Unmöglichkeit, die konstitutiv für das Pädagogische ist. Die pädagogische Praxis ist eine unmögliche Praxis. Sigmund Freud hat darüber geschrieben, es gibt hierzu ein schönes Buch von Nora Sternfeld. Diese Unmöglichkeit haben wir heute, glaube ich, kultiviert und besprochen. Wir sind zwar nicht zu einem Punkt gekommen, aber das ist ja auch das Wesen der Unmöglichkeit, dass man nicht vorschnell zu den Endpunkten kommt.

Literatur

Schmidt-Salomon, Michael & Riegel, Ulrich; Heymann, Hans Werner (Moderation) (2012): Werte für die Welt von morgen. Brauchen wir dafür Religionsunterricht? Pädagogik 7-8 (2012), 62-65.

Willems, Joachim (2012): Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.2, 51-80.

Verfasserinnen und Verfasser der Beiträge

Behr, Hamida Sarah, M.A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Islamische Religionspädagogik am Zentrum für Islamische Theologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Islamische Religion, Friedenspädagogische Ansätze in der Religionspädagogik, Zeitgenössische Genderdebatten in Tafsir und Scharia.

Bernstein, Julia, Prof. Dr. ist Professorin für soziale Ungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen am Fachbereich Soziale Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences. Forschungsschwerpunkte: Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeiten und Rassismen in den Institutionen und im Alltag, Migrationsprozesse, Interkulturalitäts- und Selbstidentifikationsfragen sowie jüdische Identität im gesellschaftlichen Wandel.

Boehme, Katja, Prof. Dr., ist Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik am Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses Lernen, Theologie der Spiritualität, Kirchenraumpädagogik.

Caruso, Carina, Dr. phil. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften, insbesondere in Praxisphasen und Fort- und Weiterbildungskontexten; Herausforderungen angesichts des Aufwachsens und Arbeitens in einer digital vernetzten Welt; kulturelle und religiöse Heterogenität der Lernenden; Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Arbeitsumgebungen.

Danilovich, Yauheniya, Dr., ist Akademische Rätin an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: christlich-orthodoxe Religionspädagogik; Mehrsprachigkeit und religiöse Bildung.

Diddens, Florian, M.A. ist Lehrbeauftragter am Fachbereich Soziale Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences. Arbeitsschwerpunkte: Methoden qualitativer Sozialforschung, Antisemitismusforschung, Sportsoziologie.

Fava, Rosa, Dr. (Berlin), leitet die ju:an-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit der Amadeu Antonio Stiftung. Sie arbeitet zu den Themenfeldern rund um Migration, Diversität, Rassismus, Antisemitismus, Nationalsozialismus.

Fereidooni, Karim, Prof. Dr., ist Juniorprofessor der Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Rassismuskritik in pädagogischen Institutionen, Schulforschung und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diversitätssensible Lehrer*innenbildung.

Franz, Benjamin, M. Ed., ist Lehrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Promovend am Seminar für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Technischen Universität Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Islam und Schule, interreligiöse/interkulturelle Kompetenzentwicklung, Islamischer Religionsunterricht.

Hermisson, Sabine, Dr., ist Vertretungsprofessorin für Religionspädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal und Universitätsassistentin (postdoc) am Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien. Forschungsschwerpunkte: Einstellungsforschung; Religiöse Diversität; Theologie und Naturwissenschaften; Spiritualitätsforschung; Empirische Methoden.

Kamçılı-Yıldız, Naciye ist Lehrerin, islamische Religionspädagogin und abgeordnete Lehrkraft am Seminar für Islamische Theologie an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Islamischer Religionsunterricht; Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte; interreligiöses Lernen.

Konsek, Lukas war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn und ist derzeit als Gymnasiallehrer für Katholische Religion, Politik und Geschichte im niedersächsischen Schuldienst tätig. Forschungsschwerpunkt: Interreligiöses Lernen; didaktische Transformationen von Ansätzen der komparativen Theologie.

Konz, Britta, Prof. Dr., ist Professorin für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie der TU Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Religion im Kontext von Migration und Flucht, heterogenitätssensibles Lernen mit Kunst, sowie interkulturelle und intrareligiöse Bildungsprozessen.

Krobath, Thomas, HS-Prof. Dr., ist Vizerektor für Forschung und Internationalisierung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Kultur der Anerkennung, Organisationsethik im Bildungs- und Versorgungsbereich, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

Kühn, Jonathan, Dr., ist Dozent für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte und -interessen: Religions- und gemeindepädagogische Herausforderungen des digitalen Wandels, Musik, audiovisuelle christliche Verkündigung im Internet.

Lindner, Doris, HS-Prof. Dr. (KPH Wien/Krems) ist Professorin für Bildungssoziologie und Qualitative Forschungsmethoden im Rahmen der Lehrerbildung im Verbund Nord-Ost in Wien. Forschungsschwerpunkte: Diversität und Intersektionalität; soziale Ungleichheit und Diskriminierung im Kontext Schule; Schul- und Unterrichtsforschung.

Mecheril, Paul, Prof. Dr. (Universität Bielefeld) ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität; migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen und Bildung; Rassismustheorie

Mühe, Nina, M.A., der Ethnologie, Leiterin der CLAIM-Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit und langjährige Forscherin zu Islam und Muslimen in Europa u.a. für die Open Society Foundations und die Europa-Universität Viadrina.

Polke, Christian, Prof. Dr., ist Professor für Ethik im Rahmen der Systematischen Theologie an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Politische Ethik, Rechtsethik, Bildungs- und Sozialethik; Religionsphilosophie des (amerikanischen) Pragmatismus.

Schieder, Tobias, Dr., ist als Rechtsanwalt in Nürnberg tätig. Im Rahmen seiner Dissertation forschte er an der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Verfassungsrecht, Grundrechte, Religionsverfassungsrecht, Rechtstheorie.

Schiffauer, Werner, Prof. em. Dr. für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie, ist Senior Scholar an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder).

Schulze-Marmeling, Friederike, M.A. der Islamwissenschaft, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik in Oldenburg und promoviert im Rahmen des DFG-geförderten Forschungsprojekts REVIER zum Thema Toleranzdidaktik im Religionsunterricht.

Simojoki, Henrik, Prof. Dr. ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Religiöse Bildung in der Weltgesellschaft, Religion, Bildung und Migration, Professionalisierung des Religionslehrerberufs, international-vergleichende Religionspädagogik, Konfirmandenarbeit.

Uçar, Bülent, Prof. Dr. (Universität Osnabrück) ist Professor für Islamische Theologie und Religionspädagogik, geschäftsführender Direktor des Instituts für Islamische Theologie und Vorstandsvorsitzender des Avicenna-Studienwerks.

Wiedenroth-Gabler, Ingrid, Dr. (TU Braunschweig) ist Wissenschaftliche Direktorin am Seminar für Ev. Theologie und Religionspädagogik mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Fachdidaktik. Forschungsschwerpunkte: Bibeldidaktik, Religionspädagogische Konzeptionsentwicklung, kulturelle und religiöse Heterogenität.

Willems, Joachim, Prof. Dr. Dr., ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Evang. Theologie der Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Religion, Bildung und Diversität; Religion und Politik; empirische Forschung in der Religionspädagogik.

Wißmann, Hinnerk, Prof. Dr. ist Geschäftsführender Direktor des Kommunalwissenschaftlichen Instituts (KWI) an der WWU Münster und als Mitglied des Exzellenzclusters »Religion und Politik« Inhaber des dortigen Lehrstuhls für Öffentliches Recht, insbesondere Verwaltungswissenschaften, Kultur- und Religionsverfassungsrecht.

Woppowa, Jan, Prof. Dr. ist Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische, konzeptionelle und didaktische Fragen des Religionsunterrichts; konfessionell- und religionskooperativer Religionsunterricht; jüdisch-christlicher Dialog; Spiritualität und spirituelles Lernen; Professionalisierung von Religionslehrkräften.

Yegane Arani, Aliyeh, Dipl.-Politikwissenschaftlerin, ist Leiterin des Bereichs Diskriminierungsschutz und Diversität bei der Bildungsorganisation LIFE e.V in Berlin, der die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) zugeordnet ist. Als Bildungsreferentin arbeitet sie zu den Themen: Diversität & Antidiskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft, religiöse und weltanschauliche Vielfalt, Rassismus, Antimuslimischer Rassismus/Islamfeindlichkeit.

Pädagogik



Kay Biesel, Felix Brandhorst, Regina Rätz, Hans-Ullrich Krause
Deutschland schützt seine Kinder!
Eine Streitschrift zum Kinderschutz

2019, 242 S., kart., 1 SW-Abbildung
22,99 € (DE), 978-3-8376-4248-3
E-Book: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4248-7
EPUB: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4248-3



Julia Heisig, Ivana Scharf, Heide Schönfeld
Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!
Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen

Februar 2020, 216 S., französische Broschur,
durchgängig vierfarbig
27,99 € (DE), 978-3-8376-4985-7
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-4985-1



Nadja Köffler, Petra Steinmair-Pösel,
Thomas Sojer, Peter Stöger (Hg.)
Bildung und Liebe
Interdisziplinäre Perspektiven

2018, 412 S., kart., 11 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4359-6
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4359-0

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik



Robert Wunsch
Pädagogik der Bildungslandschaften
Ein Arbeitsbuch

Januar 2020, 210 S., kart., Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
29,99 € (DE), 978-3-8376-5119-5
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5119-9



Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman,
Hans Karl Peterlini (Hg.)
Ist inklusive Schule möglich?
Nationale und internationale Perspektiven

2019, 312 S., kart., Dispersionsbindung, 11 SW-Abbildungen
29,99 € (DE), 978-3-8376-4312-1
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4312-5



Sybille Wiescholek
Textile Bildung im Zeitalter der Digitalisierung
Vermittlungschancen zwischen Handarbeit
und Technisierung

2019, 258 S., kart., Dispersionsbindung, 53 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4687-0
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4687-4

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de